

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE
FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA**



**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA
CREACIÓN DE UN NUEVO EXAMEN DE INGLÉS EN
LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

TOMO I

**MIGUEL FERNÁNDEZ ÁLVAREZ
GRANADA, 2007**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA



PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA CREACIÓN DE UN NUEVO EXAMEN DE INGLÉS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

TOMO I

Tesis presentada para la obtención del Grado de Doctor por
D. Miguel Fernández Álvarez, Licenciado en Filología Inglesa por
la Universidad de Granada, bajo la dirección de la
Dra. Inmaculada Sanz Sainz.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Miguel Fernández Álvarez', enclosed within a circular scribble.

Vº Bº Inmaculada Sanz Sainz
Directora de la Tesis Doctoral

Miguel Fernández Álvarez
Autor de la Tesis Doctoral

Granada, 2007

*A toda mi familia,
en especial a mis padres,
por su continuo apoyo.*

*A Inmaculada Sanz,
por haberme guiado durante
estos años, y por haber hecho
que lo que en un principio
fue un proyecto haya llegado
a convertirse en una tesis.*

Todos los análisis estadísticos que se muestran en este trabajo han sido realizados por el doctorando bajo la supervisión de la directora, la Dra. Sanz Sainz.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado del trabajo de varios años. Durante todo este tiempo he necesitado del consejo y de la ayuda de muchas personas, y he tenido la suerte de encontrar gente que en todo momento ha querido colaborar conmigo.

En primer lugar quiero agradecer la ayuda que en todo momento he recibido por parte de mi directora de tesis, la Dra. Inmaculada Sanz, por haber sido fuente de inspiración y por todo el tiempo que ha dedicado a este trabajo.

Quiero también agradecer al Dr. Charles Alderson, la Dra. Rita Green, y la Dra. Dianne Wall por sus consejos en el diseño tanto de las especificaciones del examen como en la escritura de los ítems. Al mismo tiempo, quiero también agradecer la ayuda prestada por el Dr. Michael Linacre y la Dra. Carol Myford en la interpretación de los resultados obtenidos por los programas WINSTEPS y FACETS.

En tercer lugar quiero agradecerles a D. Juan Jerónimo (representante de *Oxford University Press* en Granada) y a D^a Ellen Zlotnick (representante de *Cambridge University Press* en Chicago) por haberme facilitado, y en muchos de los casos regalado, muchos de los libros que he utilizado en varias etapas de la tesis. Asimismo, también agradezco a Arti Jaiman, Todd Beuckens, *BBC World*, *Cambridge University Press* y *London's Transport Museum* por permitirme usar los textos seleccionados en el examen diseñado.

Quiero también reconocer a aquellos profesores que han colaborado en las fases de pilotaje (Marifé Álvarez, Elisa López, Felisa Palacios y de nuevo Inmaculada Sanz), y a los alumnos que participaron, por la inconveniencia y por su ayuda prestada. Asimismo, agradezco la colaboración desinteresada de todos los profesores y estudiantes que

dedicaron parte de su tiempo a contestar los cuestionarios a través de Internet.

No quiero olvidarme tampoco de las personas que participaron en el proceso de *textmapping*, todos ellos amigos y compañeros de trabajo, en la edición de los textos y en la corrección de los exámenes.

Quiero también agradecer la ayuda de todas las personas que me han ayudado a compilar todos los exámenes de inglés de Selectividad, sobre todo al Dr. Antonio Bueno, la Dra. Isabel Pérez y el Dr. Alejandro Alcaraz, así como también a aquellas personas que me ayudaron a conseguir los nombres de los miembros de la Ponencia de Inglés de Bachillerato.

Finalmente, un agradecimiento especial a mi familia y mis amigos, por sus ánimos, comprensión, cariño constante y apoyo que me han brindado todos estos años. Agradezco toda la ayuda de Juan sobre todo en los últimos días, así como todo el trabajo que mi hermano Carlos ha tenido que hacer por mí, debido a la distancia. No podría haber escrito ninguna de las páginas de esta tesis si no hubiera sido por toda la ayuda recibida.

ÍNDICE GENERAL

TOMO I

Introducción.....	1
-------------------	---

PARTE 1. Las pruebas de acceso a la Universidad

1. Breve historia de las Pruebas de Acceso a la Universidad dentro del sistema educativo español.....	9
1.1 Las PAU desde sus orígenes.....	9
1.1.1 La primera mitad del siglo XX.....	10
1.1.2 La Ley General de Educación (LGE).....	12
1.1.3 La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).....	13
1.1.4 La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).....	15
1.1.5 La Ley Orgánica de Educación (LOE).....	17
1.2 LGE: regulación del acceso a la Universidad.....	18
1.2.1 Estructura general de las pruebas.....	18
1.2.2 Criterios de evaluación y de corrección.....	21
1.3 LOGSE: regulación del acceso a la Universidad.....	22
1.3.1 Estructura general de las pruebas.....	23
1.3.2 Criterios de evaluación y de corrección.....	25
1.4 LOCE: regulación del acceso a la Universidad.....	26
1.4.1 Estructura general de la prueba.....	26
1.4.2 Criterios de evaluación y de corrección.....	30
1.5 LOE: regulación del acceso a la Universidad.....	30
Resumen.....	31

2. El examen de inglés en las PAU dentro del sistema educativo español: el caso de Andalucía.....	33
2.1 Evolución del examen.....	33
2.2 Estructura de la prueba.....	36
2.2.1 LGE: examen de inglés en las PAU.....	36
2.2.2 LOGSE: examen de inglés en las PAU.....	45
2.2.3 LOCE: examen de inglés en las PAU.....	53
Resumen.....	53
3. Análisis de las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el examen de inglés en la PAU.....	55
3.1 Cuestionario para el profesorado.....	55
3.1.1 Método.....	56
3.1.1.1 Participantes.....	56
3.1.1.2 Instrumento.....	59
3.1.2 Resultados y discusión.....	77
3.1.2.1 El examen de Selectividad.....	77
3.1.2.1.1 <i>Comprehension</i>	79
3.1.2.1.2 <i>Lexicon</i>	81
3.1.2.1.3 <i>Grammar</i>	82
3.1.2.1.4 <i>Production</i>	83
3.1.2.1.5 Otras cuestiones sobre el examen de Selectividad.....	85
3.1.2.2 Reformas para la nueva PAU.....	86
3.1.2.2.1 Comprensión escrita.....	89
3.1.2.2.2 Expresión escrita.....	94
3.1.2.2.3 Comprensión oral.....	97
3.1.2.2.4 Expresión oral.....	101
3.1.2.3 La clase de inglés.....	103

3.1.2.4 Las enseñanzas comunes del Bachillerato.....	109
Resumen de las opiniones del profesorado.....	113
3.2 Cuestionario para el alumnado.....	118
3.2.1 Método.....	118
3.2.1.1 Participantes.....	118
3.2.1.2 Instrumento.....	123
3.2.2 Resultados y discusión.....	136
3.2.2.1 El examen de Selectividad.....	136
3.2.2.1.1 <i>Comprehension</i>	138
3.2.2.1.2 <i>Lexicon</i>	140
3.2.2.1.3 <i>Grammar</i>	141
3.2.2.1.4 <i>Production</i>	142
3.2.2.1.5 Otras cuestiones sobre el examen de Selectividad.....	144
3.2.2.2 Reformas para la nueva PAU.....	145
3.2.2.2.1 Comprensión escrita.....	146
3.2.2.2.2 Expresión escrita.....	149
3.2.2.2.3 Comprensión oral.....	152
3.2.2.2.4 Expresión oral.....	155
3.2.2.3 Las enseñanzas comunes del Bachillerato.....	157
Resumen de las opiniones del alumnado.....	159

PARTE 2. Los exámenes de L2 desde una perspectiva teórica

4. Cuestiones básicas sobre la creación de exámenes para la evaluación de L2.....	167
4.1 Características de los tests.....	168
4.1.1 Autenticidad.....	168
4.1.2 Interactividad.....	169
4.1.3 Fiabilidad.....	169
4.1.4 Validez.....	174
4.1.5 Viabilidad.....	181
4.1.6 Impacto o repercusión en la enseñanza.....	182
4.2 Tipos de pruebas.....	184
4.2.1 Según su finalidad.....	185
4.2.1.1 Pruebas de dominio.....	186
4.2.1.2 Pruebas de rendimiento.....	186
4.2.1.2.1 Pruebas de progreso.....	187
4.2.1.3 Pruebas de diagnóstico.....	188
4.2.1.4 Pruebas de clasificación.....	189
4.2.2 Pruebas de norma de grupo y pruebas de criterio establecido.....	189
4.2.3 Pruebas de corrección objetiva y pruebas de corrección subjetiva.....	191
4.2.4 Pruebas directas y pruebas indirectas.....	191
4.2.5 Pruebas de ítems discretos y pruebas globales o integradoras.....	192
4.2.6 Pruebas de velocidad y pruebas de potencial.....	193
4.2.7 Tests adaptativos informatizados.....	194
4.3 Tipos de ítems.....	195

4.3.1 Ítems de corrección objetiva.....	196
4.3.1.1 Preguntas de elección múltiple.....	196
4.3.1.2 Preguntas de verdadero/falso y de sí/no.....	198
4.3.1.3 Relaciones.....	199
4.3.1.4 Transferencia de información.....	199
4.3.1.5 Ejercicios de ordenación.....	200
4.3.1.6 Corrección.....	200
4.3.1.7 Ítems de rellenar huecos.....	201
4.3.1.8 Ejercicios <i>cloze</i>	202
4.3.1.9 <i>C-Test</i>	203
4.3.1.10 Dictados.....	204
4.3.1.11 Preguntas de respuesta corta.....	205
4.3.2 Ítems de corrección subjetiva.....	206
4.3.2.1 Composiciones y ensayos.....	206
4.3.2.2 Resúmenes.....	207
4.3.2.3 Entrevistas orales.....	208
4.3.2.4 Actividades de información incompleta.....	209
4.4 La evaluación de lenguas en las últimas décadas.....	210
4.4.1 La década de los 60.....	210
4.4.2 La década de los 70.....	212
4.4.3 La década de los 80.....	213
4.4.4 La década de los 90.....	215
4.4.5 El siglo XXI.....	216
4.4.5.1 Marco Común Europeo de Referencia....	217
4.4.5.2 Portfolio Europeo de las Lenguas.....	219
4.4.5.3 DIALANG.....	220
4.4.5.4 <i>Dutch CEF Construct Project</i>	223
4.5 La evaluación de lenguas en España.....	224

5.3.3.1.4 El modelo de Bereiter y Scardamalia.....	266
5.3.4 Expresión oral.....	267
5.3.4.1 Los componentes del lenguaje oral.....	268
5.3.4.2 Diferencias entre la expresión oral y la expresión escrita.....	269
5.3.4.3 La expresión oral en el aprendizaje de una segunda lengua.....	270
5.3.4.3.1 Teoría del input comprensible.....	270
5.3.4.3.2 Teoría del output comprensible.....	271
5.3.4.3.3 Enfoque interactivo.....	271
5.3.4.4 El discurso a hablantes no nativos.....	272
Resumen.....	274
6. Metodología para el diseño de un examen de lenguas.....	275
6.1 Primera fase: análisis del problema y cuestiones preliminares.....	278
6.2 Segunda fase: desarrollo de las especificaciones para el examen.....	279
6.3 Tercera fase: escritura de los ítems.....	285
6.4 Cuarta fase: pilotaje del examen.....	286
6.5 Quinta fase: preparación de los examinadores.....	288
6.6 Sexta fase: análisis de los resultados, validación del examen y preparación de informes.....	289
Resumen.....	291

PARTE 3. Diseño de un examen de inglés alternativo para la PAU

7. Análisis del problema y cuestiones preliminares sobre el diseño del examen.....	295
7.1 Cuestiones preliminares.....	295
7.2 Habilidades de las que se van a evaluar los estudiantes: enseñanzas mínimas del Bachillerato en inglés.....	299
7.3 Libros de texto de inglés de Bachillerato.....	301
7.3.1 Primero de Bachillerato.....	302
7.3.1.1 <i>Bonus</i>	302
7.3.1.2 <i>New Impact</i>	308
7.3.2 Segundo de Bachillerato.....	313
7.3.2.1 <i>Bonus</i>	313
7.3.2.2 <i>New Impact</i>	319
Resumen.....	324
8. Desarrollo de las especificaciones para el examen.....	327
8.1 Características del marco.....	327
8.1.1 Características físicas.....	327
8.1.2 Participantes.....	328
8.1.3 Tiempo de tarea.....	328
8.2 Características de la rúbrica del test.....	329
8.2.1 Instrucciones.....	329
8.2.2 Estructura.....	329
8.2.3 Distribución del tiempo.....	331
8.2.4 Método de corrección.....	332
8.2.4.1 Escalas de corrección.....	334
8.3 Características del input.....	340
8.3.1 Formato.....	341
8.3.2 Lenguaje.....	343

8.4 Características de las respuestas.....	350
8.4.1 Formato.....	351
8.4.2 Lenguaje.....	355
8.5 Relaciones entre el input y la respuesta.....	359
8.5.1 Reactividad.....	359
8.5.2 Ámbito de la relación.....	360
8.5.3 Grado en que la relación es directa o indirecta....	362
Resumen.....	364
9. Escritura de ítems.....	369
9.1 Comprensión escrita.....	369
9.1.1 Los textos.....	370
9.1.1.1 Procedencia de los textos.....	370
9.1.1.2 Familiaridad de los candidatos con los temas propuestos.....	372
9.1.1.3 Dificultad en el lenguaje.....	372
9.1.1.4 Organización retórica.....	373
9.1.1.5 Propósito de los textos.....	376
9.1.1.6 Canal de presentación.....	376
9.1.1.7 Longitud de los textos.....	377
9.1.2 Selección de textos.....	378
9.1.3 <i>Textmapping</i>	382
9.1.4 Los ítems que evalúan la comprensión escrita.....	391
9.2 Comprensión oral.....	395
9.2.1 Los extractos.....	396
9.2.1.1 Procedencia de los extractos.....	397
9.2.1.2 El estilo.....	398
9.2.1.3 Organización retórica y propósito de los extractos.....	400

9.2.1.4 Familiaridad de los candidatos con los temas propuestos y dificultad en el lenguaje.....	402
9.2.1.5 Longitud de los extractos y velocidad de habla.....	404
9.2.1.6 Variables lingüísticas de los hablantes...	405
9.2.2 Selección de textos.....	407
9.2.3 <i>Textmapping</i>	410
9.2.4 Los ítems que evalúan la comprensión oral.....	415
9.3 Expresión escrita.....	419
9.3.1 Los ítems que evalúan la expresión escrita.....	420
9.4 Expresión oral.....	425
9.4.1 Los ítems que evalúan la expresión oral.....	426
Resumen.....	430

TOMO II

PARTE 4. Pilotaje de la prueba y puesta en marcha

10. Análisis estadísticos usados durante el pilotaje.....	435
10.1 Teoría Clásica de los tests (TCT).....	435
10.1.1 SPSS.....	437
10.1.1.1 Estadísticos descriptivos: Medidas de tendencia central y de dispersión.....	437
10.1.1.2 Análisis de ítems.....	439
10.1.1.2.1 Índice de dificultad.....	439
10.1.1.2.2 Índice de discriminación.....	440
10.1.1.2.3 Índice de fiabilidad.....	441
10.2 Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).....	442
10.2.1 Ventajas de la TRI.....	444
10.2.2 WINSTEPS.....	445
10.2.2.1 Información del algoritmo.....	446
10.2.2.2 Mapa de variables.....	449
10.2.2.3 Estadísticas de las personas.....	452
10.2.2.4 Estadísticas de los ítems.....	455
10.2.2.5 Análisis de distractores.....	456
10.3 Modelo de Rasch multifactorial o de múltiples facetas (MRM).....	458
10.3.1 FACETS.....	459
10.3.1.1 Mapa de variables.....	459
10.3.1.2 Estadísticas de los correctores.....	463
10.3.1.2.1 Severidad.....	463
10.3.1.2.2 Consistencia.....	464
10.3.1.3 Estadísticas de las categorías evaluadas.....	468

10.3.1.3.1 Dificultad.....	468
10.3.1.3.2 Unidimensionalidad.....	469
10.3.1.4 Estadísticas de las personas.....	470
10.3.1.4.1 Habilidad.....	470
10.3.1.4.2 Perfiles inusuales.....	472
10.3.1.5 Estadísticas de las escalas de corrección.....	474
10.3.1.5.1 Categorías de las escalas de corrección.....	475
10.3.1.6 Respuestas inesperadas.....	478
Resumen.....	480
11. Primera fase de pilotaje.....	483
11.1 Método.....	483
11.1.1 Participantes.....	483
11.1.2 Instrumento.....	484
11.1.3 Preparación y administración.....	492
11.2 Resultados de la comprensión escrita.....	492
11.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	493
11.2.2 Análisis de ítems: TCT.....	495
11.2.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	495
11.2.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	499
11.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	501
11.2.3 Análisis de ítems: TRI.....	504
11.2.3.1 Tabla de convergencia.....	504
11.2.3.2 Mapa de variables.....	505
11.2.3.3 Estadísticas de las personas.....	507
11.2.3.4 Estadísticas de los ítems.....	511

11.2.3.5 Respuestas inesperadas.....	515
11.2.3.6 Análisis de distractores.....	517
11.3 Resultados de la comprensión oral.....	521
11.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	521
11.3.2 Análisis de ítems: TCT.....	523
11.3.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	524
11.3.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	526
11.3.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	527
11.3.3 Análisis de ítems: TRI.....	529
11.3.3.1 Tabla de convergencia.....	529
11.3.3.2 Mapa de variables.....	531
11.3.3.3 Estadísticas de las personas.....	533
11.3.3.4 Estadísticas de los ítems.....	536
11.3.3.5 Respuestas inesperadas.....	540
11.3.3.6 Análisis de distractores.....	542
11.4 Resultados de la expresión escrita.....	543
11.4.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión.....	545
11.4.2 Análisis de la fiabilidad.....	547
11.4.3 Análisis de la fiabilidad entre los correctores....	549
11.4.4 MRM.....	556
11.4.4.1 Mapas de variables.....	556
11.4.4.2 Estadísticas de los correctores.....	561
11.4.4.2.1 Severidad.....	561
11.4.4.2.2 Consistencia.....	563
11.4.4.3 Estadísticas de las categorías evaluadas.....	566

11.4.4.3.1 Dificultad.....	566
11.4.4.3.2 Unidimensionalidad.....	568
11.4.4.4 Estadísticas de las personas.....	569
11.4.4.4.1 Habilidad.....	569
11.4.4.4.2 Perfiles inusuales.....	572
11.4.4.5 Estadísticas de las escalas de corrección.....	575
11.4.4.5.1 Categorías de las escalas de corrección.....	575
11.4.4.6 Respuestas inesperadas.....	580
11.5 Cambios al examen tras la primera fase de pilotaje.....	584
Resumen.....	588
12. Segunda fase de pilotaje.....	597
12.1 Método.....	597
12.1.1 Participantes.....	597
12.1.2 Instrumento.....	598
12.1.3 Preparación y administración.....	605
12.2 Resultados de la comprensión escrita.....	605
12.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	606
12.2.2 Análisis de ítems: TCT.....	608
12.2.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	608
12.2.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	611
12.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	613
12.2.3 Análisis de ítems: TRI.....	615
12.2.3.1 Tabla de convergencia.....	615
12.2.3.2 Mapa de variables.....	616
12.2.3.3 Estadísticas de las personas.....	618
12.2.3.4 Estadísticas de los ítems.....	623

12.2.3.5 Respuestas inesperadas.....	626
12.2.3.6 Análisis de distractores.....	629
12.3 Resultados de la comprensión oral.....	631
12.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	631
12.3.2 Análisis de ítems: TCT.....	633
12.3.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	633
12.3.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	636
12.3.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	637
12.3.3 Análisis de ítems: TRI.....	638
12.3.3.1 Tabla de convergencia.....	638
12.3.3.2 Mapa de variables.....	640
12.3.3.3 Estadísticas de las personas.....	642
12.3.3.4 Estadísticas de los ítems.....	647
12.3.3.5 Respuestas inesperadas.....	650
12.3.3.6 Análisis de distractores.....	652
12.4 Resultados de la expresión escrita.....	653
12.4.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión.....	655
12.4.2 Análisis de la fiabilidad.....	657
12.4.3 Análisis de la fiabilidad entre los correctores....	659
12.4.4 MRM.....	667
12.4.4.1 Mapas de variables.....	667
12.4.4.2 Estadísticas de los correctores.....	673
12.4.4.2.1 Severidad.....	673
12.4.4.2.2 Consistencia.....	676
12.4.4.3 Estadísticas de los ítems.....	680
12.4.4.3.1 Dificultad.....	680

12.4.4.3.2 Unidimensionalidad.....	682
12.4.4.4 Estadísticas de las personas.....	683
12.4.4.4.1 Habilidad.....	683
12.4.4.4.2 Perfiles inusuales.....	687
12.4.4.5 Estadísticas de las escalas de corrección.....	690
12.4.4.5.1 Categorías de las escalas de corrección.....	691
12.4.4.6 Respuestas inesperadas.....	697
12.5 Cambios al examen tras la segunda fase de pilotaje.....	704
Resumen.....	708
13. Puesta en marcha del examen.....	717
13.1 Preparación y administración del examen con un grupo muestra.....	717
13.2 Instrumento.....	719
13.3 Informes estadísticos tras los análisis realizados para el grupo encargado en el diseño del examen.....	772
13.3.1 Comprensión escrita.....	772
13.3.1.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	772
13.3.1.2 Análisis de ítems: TCT.....	774
13.3.1.2.1 Frecuencias en las respuestas..	775
13.3.1.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	778
13.3.1.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	780
13.3.1.3 Análisis de ítems: TRI.....	781
13.3.1.3.1 Tabla de convergencia.....	781
13.3.1.3.2 Mapa de variables.....	782
13.3.1.3.3 Estadísticas de las personas....	784

13.3.1.3.4 Estadísticas de los ítems.....	789
13.3.1.3.5 Respuestas inesperadas.....	792
13.3.1.3.6 Análisis de distractores.....	794
13.3.2 Comprensión oral.....	797
13.3.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	797
13.3.2.2 Análisis de ítems: TCT.....	799
13.3.2.2.1 Frecuencias en las respuestas..	800
13.3.2.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	802
13.3.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	803
13.3.2.3 Análisis de ítems: TRI.....	804
13.3.2.3.1 Tabla de convergencia.....	804
13.3.2.3.2 Mapa de variables.....	806
13.3.2.3.3 Estadísticas de las personas....	808
13.3.2.3.4 Estadísticas de los ítems.....	812
13.3.2.3.5 Respuestas inesperadas.....	815
13.3.2.3.6 Análisis de distractores.....	816
13.3.3 Expresión escrita.....	817
13.3.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión.....	819
13.3.3.2 Análisis de la fiabilidad.....	820
13.3.3.3 MRM.....	821
13.3.3.3.1 Mapas de variables.....	822
13.3.3.3.2 Estadísticas de los ítems.....	824
13.3.3.3.2.1 Dificultad.....	824
13.3.3.3.2.2 Unidimensionalidad..	825
13.3.3.3.3 Estadísticas de las personas....	826

13.3.3.3.1 Habilidad.....	826
13.3.3.3.2 Perfiles inusuales.....	827
13.3.3.3.4 Estadísticas de las escalas de corrección.....	829
13.3.3.3.4.1 Categorías de las escalas de corrección..	829
13.3.3.3.5 Respuestas inesperadas.....	833
13.4 Informes realizados para los centros de los alumnos que hicieron la prueba.....	835
13.5 Informes realizados para los alumnos que hicieron la prueba.....	845
13.6 Informes realizados para los correctores.....	850
13.6.1 Análisis de la fiabilidad entre los correctores....	850
13.6.2 Severidad ejercida.....	854
13.6.3 Consistencia.....	856
13.6.3.1 Ejemplos de correcciones inconsistentes.....	858
Resumen.....	859
Conclusiones.....	871
Referencias Bibliográficas.....	885

TOMO III

APÉNDICE 1. Órdenes, decretos, acuerdos, resoluciones y leyes

1. Breve historia de las pruebas de acceso a la Universidad dentro del sistema educativo español.....	927
1.1 Real Decreto de 20 de julio de 1990 (Gaceta 22-7-1990).....	929
1.2 Real Decreto de 17 de agosto de 1901 (Gaceta 19-8 1901).....	933
1.3 Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, modificando el plan de estudios fijado por el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, para obtener el grado de Bachiller (Gaceta 16-9-1903).....	939
1.4 Real Decreto de 25 de agosto de 1926, organizando la segunda enseñanza (Gaceta 28-8-1926).....	941
1.5 Decreto de 7 de agosto de 1931, restableciendo por un año el plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones (Gaceta 8-8-1931).....	945
1.6 Orden Ministerial de 13 de julio de 1932, restableciendo el plan de transición (Gaceta 18-7-1932).....	949
1.7 Decreto de 29 de agosto de 1934, de establecimiento del Plan de Bachillerato de Segunda Enseñanza (Gaceta 30-8-1934).....	951
1.8 Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953).....	955
1.9 Decreto de 13 de septiembre de 1957, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE 7-10-1957).....	967
1.10 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970).	970

1.11 Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias (BOE 26-7-1974).....	992
1.12 Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 9-1-1975).....	993
1.13 Orden de 9 de enero de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 9-1-1975).....	995
1.14 Orden de 2 de mayo de 1979 por la que se acomodan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios a la nueva programación del Curso de Orientación Universitaria y se aclaran las pruebas a que han de someterse los alumnos de planes anteriores (BOE 11-5-1979).....	997
1.15 Orden de 9 de octubre de 1979 por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de acceso a la Universidad (BOE 15-10-1979).....	999
1.16 Orden de 26 de noviembre de 1984 por la que se incluye un ejercicio de lengua extranjera en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (BOE 10-12-1984).....	1001
1.17 Orden de 7 de abril de 1986, por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (BOE 9-4-1996).....	1002
1.18 Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 7-9-1987).....	1003

1.19 Orden de 25 de enero de 1988 por la que se modifica y completa la de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 28-1-1988).....	1005
1.20 Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, y composición de los tribunales (BOE 30-4-1988).....	1006
1.21 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).....	1008
1.22 Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 25-6-1991).....	1024
1.23 Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (BOE 26/6/1991).....	1030
1.24 Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE 2-12-1991).....	1035
1.25 Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).....	1037
1.26 Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 8-6-1993).....	1040
1.27 Orden de 9 de junio de 1993 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 10-6-1993)...	1041
1.28 Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE 27-10-1999).....	1045

1.29 Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato (BOE 16-1-2001).....	1049
1.30 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).....	1114
1.31 Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 28-6-2003).....	1147
1.32 Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE 4-7-2003).....	1151
1.33 Corrección de errores del Real Decreto 832/2003 (BOE 8-8-2003).....	1213
1.34 Real Decreto 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la Prueba General de Bachillerato (BOE 22-1-2004).....	1214
1.35 Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 29-5-2004).....	1218
1.36 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).....	1220
1.37 Borrador del Real Decreto que establece el calendario de aplicación de la LOE.....	1270
2. El examen de inglés en las PAU dentro del sistema educativo español.....	1277

2.1 Decreto 478/94, de 27 de diciembre, por el que se establece la composición de Comisión del Distrito Único de Andalucía (BOJA 31-1-1995).....	1279
2.2 Orden de 8 de enero de 1996, por la que se crea la Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de las pruebas de acceso a las Universidades Andaluzas (BOJA 23-1-1996).....	1281
2.3 Acuerdo de 27 de diciembre de 1995, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los Centros Universitarios (BOJA 25-1-1996).....	1283
2.4 Resolución de 21 de febrero de 1996, de las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización de las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOJA 21-3-1996).....	1292

APÉNDICE 2. Enseñanzas mínimas de Bachillerato en Andalucía

1. Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA 20-8-2002).....	1297
---	------

APÉNDICE 3. Miembros de las ponencias de COU y de Bachillerato

1. Curso 1996-97 (Universidad de Córdoba).....	1313
2. Curso 1997-98 (Universidad de Cádiz).....	1314
3. Curso 1998-99 (Universidad de Jaén).....	1315

4. Curso 1999-2000 (Universidad de Almería).....	1316
5. Curso 2000-01 (Universidad de Málaga).....	1317
6. Curso 2001-02 (Universidad de Huelva).....	1318
7. Curso 2002-03 (Universidad de Jaén).....	1319
8. Curso 2003-04 (Universidad de Granada).....	1320
9. Curso 2004-05 (Universidad de Huelva).....	1321
10. Curso 2005-06 (Universidad de Sevilla).....	1322

APÉNDICE 4. Orientaciones y normas generales de corrección de la prueba de inglés

1. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1996-97).....	1325
2. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1996-97)...	1326
3. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1997-98).....	1327
4. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1997-98)...	1329
5. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1998-99).....	1331
6. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1998-99)...	1333
7. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1999-00).....	1335
8. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1999-00)...	1337
9. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (2000-01).....	1339
10. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2000-01).....	1341
11. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (2001-02).....	1343
12. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2001-02).....	1345
13. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (2002-03).....	1347
14. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2002-03).....	1349
15. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2003-04).....	1351

16. Orientaciones para el curso 2003-2004.....	1353
17. Orientaciones para el curso 2004-2005.....	1362
18. Orientaciones para el curso 2005-2006.....	1371

APÉNDICE 5. Exámenes de inglés en las PAU andaluzas

1. Exámenes oficiales en las pruebas de junio y septiembre.....	1383
1.1 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (junio 1985).....	1385
1.2 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (septiembre 1985).....	1386
1.3 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (junio 1990).....	1387
1.4 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (junio 1995).....	1388
1.5 Prueba de COU (junio 1996): <i>Chess</i>	1389
1.6 Prueba de BACHILLERATO (junio 1996): <i>Dancing with Death</i>	1390
1.7 Prueba de COU (septiembre 1996).....	1391
1.8 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1996): <i>Euro Children</i>	1392
1.9 Prueba de COU (junio 1997): <i>Computers in the Classrooms</i>	1393
1.10 Prueba de BACHILLERATO (junio 1997): <i>Endangered Species</i>	1394
1.11 Prueba de COU (septiembre 1997): <i>A Woman Bullfighter</i>	1395
1.12 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1997): <i>Tigers or People?</i>	1396

1.13 Prueba de COU (junio 1998): <i>Who's Doing the Washing Up Now?</i>	1397
1.14 Prueba de BACHILLERATO (junio 1998): <i>Obesity in America</i>	1398
1.15 Prueba de COU (septiembre 1998): <i>Environment</i>	1399
1.16 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1998): <i>Your New Life</i>	1400
1.17 Prueba de COU (junio 1999): <i>Sleep</i>	1401
1.18 Prueba de BACHILLERATO (junio 1999): <i>City of Gods</i> ...	1402
1.19 Prueba de COU (septiembre 1999): <i>Genetics</i>	1403
1.20 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1999): <i>Sound on the Underground</i>	1404
1.21 Prueba de COU (junio 2000): <i>Smoking and Diet</i>	1405
1.22 Prueba de BACHILLERATO (junio 2000): <i>Hispanics</i>	1406
1.23 Prueba de COU (septiembre 2000): <i>Electronic Books</i>	1407
1.24 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2000): <i>Environmental Crimes</i>	1408
1.25 Prueba de COU (junio 2001): <i>Halloween in Hollywood</i>	1409
1.26 Prueba de BACHILLERATO (junio 2001): <i>Peace and Silence</i>	1410
1.27 Prueba de COU (septiembre 2001): <i>Leisure</i>	1411
1.28 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2001): <i>Pie in the Sky</i>	1412
1.29 Prueba de COU (junio 2002): <i>Listening to Literature</i>	1413
1.30 Prueba de BACHILLERATO (junio 2002): <i>Legal Doesn't Mean Right</i>	1414
1.31 Prueba de COU (septiembre 2002): <i>The Sacred Tree</i>	1415
1.32 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2002): <i>Energy Drinks</i>	1416
1.33 Prueba de COU (junio 2003).....	1417

1.34 Prueba de BACHILLERATO (junio 2003): <i>Morally Harmful Sports</i>	1418
1.35 Prueba de COU (septiembre 2003): <i>Teens Buy Cigarettes</i>	1419
1.36 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2003): <i>Saying Goodbye After 30 Months?</i>	1420
1.37 Prueba de BACHILLERATO (junio 2004): <i>Coming Down to Earth</i>	1421
1.38 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2004): <i>Next Stop: Mars</i>	1422
1.39 Prueba de BACHILLERATO (junio 2005): <i>Home Alone</i>	1423
1.40 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2005): <i>Climate Change</i>	1424
1.41 Prueba de BACHILLERATO (junio 2006): <i>Sexism in Language</i>	1425
1.42 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2006): <i>The England Patient</i>	1426
2. Exámenes de reserva.....	1427
2.1 Reserva 1 de la Universidad de Granada (1985).....	1429
2.2 Reserva 2 de la Universidad de Granada (1985).....	1430
2.3 Reserva 3 de la Universidad de Granada (1985).....	1431
2.4 Reserva 1 (COU, 1996): <i>Antonio & Melanie</i>	1432
2.5 Reserva 2 (COU, 1996): <i>Hawaii</i>	1433
2.6 Reserva 3 (COU, 1996): <i>Toys</i>	1434
2.7 Reserva 4 (COU, 1996): <i>Mad Cows</i>	1435
2.8 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1996): <i>Tragedy</i>	1436
2.9 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1996): <i>Milan</i>	1437
2.10 Reserva 1 (COU, 1997): <i>Married Priests</i>	1438

2.11 Reserva 2 (COU, 1997): <i>The Picasso Museum</i>	1439
2.12 Reserva 3 (COU, 1997): <i>Royal Divorce</i>	1440
2.13 Reserva 4 (COU, 1997): <i>Power Rangers</i>	1441
2.14 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1997): <i>Cars</i>	1442
2.15 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1997): <i>Crime</i>	1443
2.16 Reserva 3 (BACHILLERATO, 1997): <i>Expo'98</i>	1444
2.17 Reserva 4 (BACHILLERATO, 1997): <i>Bill Gates</i>	1445
2.18 Reserva 1 (COU, 1998): <i>The New London Fog</i>	1446
2.19 Reserva 2 (COU, 1998): <i>Tamagochi</i>	1447
2.20 Reserva 3 (COU, 1998): <i>English: The Language of the 21st Century</i>	1448
2.21 Reserva 4 (COU, 1998): <i>The Ideal and the Real</i>	1449
2.22 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1998): <i>UFO's</i>	1450
2.23 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1998): <i>Space Woman</i>	1451
2.24 Reserva 3 (BACHILLERATO, 1998): <i>Smokeless Cigarettes</i>	1452
2.25 Reserva 4 (BACHILLERATO, 1998): <i>Personal Trees</i>	1453
2.26 Reserva 1 (COU, 1999): <i>1999</i>	1454
2.27 Reserva 2 (COU, 1999): <i>Peace</i>	1455
2.28 Reserva 3 (COU, 1999): <i>Female Heroes</i>	1456
2.29 Reserva 4 (COU, 1999): <i>Kids are all Right</i>	1457
2.30 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1999): <i>Pinochet</i>	1458
2.31 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1999): <i>Male or Female?</i>	1459
2.32 Reserva 3 (BACHILLERATO, 1999): <i>Alcohol</i>	1460
2.33 Reserva 4 (BACHILLERATO, 1999): <i>Alternative Therapy</i>	1461
2.34 Reserva 1 (COU, 2000): <i>Whisky Robber</i>	1462
2.35 Reserva 2 (COU, 2000): <i>Immigrants</i>	1463
2.36 Reserva 3 (COU, 2000): <i>Bilbao's Boom</i>	1464
2.37 Reserva 4 (COU, 2000): <i>A Very Special Christmas</i>	1465

2.38 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2000): <i>Healthy Life</i>	1466
2.39 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2000): <i>The Colour of the Millennium</i>	1467
2.40 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2000): <i>The Disease of the 21st Century</i>	1468
2.41 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2000): <i>Exercising Options</i>	1469
2.42 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2001): <i>The World's Oldest Woman</i>	1470
2.43 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2001): <i>Violence and Entertainment</i>	1471
2.44 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2001): <i>Village Welcomes 'Vampire'</i>	1472
2.45 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2001).....	1473
2.46 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2002): <i>Domestic Violence Against Women</i>	1474
2.47 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2002): <i>Euro Coins</i>	1475
2.48 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2002): <i>Generation Europe</i>	1476
2.49 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2002): <i>Non-Sexist Language</i>	1477
2.50 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2003): <i>The Tower of London</i>	1478
2.51 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2003): <i>Hard Work</i>	1479
2.52 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2003): <i>Mobile Phones in Cinemas</i>	1480
2.53 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2003): <i>Predators</i>	1481
2.54 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2004): <i>Smoking in Asia</i>	1482
2.55 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2004): <i>Mobile Phones</i>	1483

2.56 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2004): <i>Web Pirates</i>	1484
2.57 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2004): <i>Traffic in London</i>	1485
2.58 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2005): <i>Married or Single?</i>	1486
2.59 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2005): <i>The Global Village</i> ...	1487
2.60 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2005): <i>Spyphones</i>	1488
2.61 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2005): <i>Yellow Journalism</i>	1489
2.62 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2006): <i>Smoking in Pubs?</i>	1490
2.63 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2006): <i>April Fool's Day!</i>	1491
2.64 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2006): <i>Don't Forget the Classics</i>	1492
2.65 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2006): <i>A Life's Ambition: To Cross the Border</i>	1493

APÉNDICE 6. Códigos de ética y de prácticas en la evaluación de lenguas

1. <i>Code of Ethics for ILTA</i>	1497
2. <i>Draft ILTA Code of Practice: Version 3</i>	1503
3. <i>Principles of Good Practice for ALTE examinations</i>	1509
4. <i>EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment</i>	1528

APÉNDICE 7. Textos seleccionados para el componente de comprensión escrita

1. <i>A Golden Discovery: Explorers find riches on the ocean floor</i>	1535
2. <i>Square Watermelons</i>	1536
3. <i>This park bench has a name</i>	1537
4. <i>Discovered: Earth-like Planets!</i>	1538
5. <i>Human Robots</i>	1539
6. Textos cortos seleccionados para el segundo ejercicio.....	1540

7. <i>Computer error means £2.3 trillion electricity bill</i>	1542
8. <i>Missing dog found after nine years</i>	1543

APÉNDICE 8. Permisos obtenidos para el uso de los textos escritos y orales en el examen

1. Correo electrónico enviado a <i>BBC Learning English</i> [learningenglish@bbc.co.uk] y su respuesta, en relación a los textos orales usados de la página Web www.bbc.co.uk	1547
2. Correo electrónico enviado a Linda Nicol (<i>Cambridge University Press</i>) [lnicol@cambridge.org] y su respuesta, en relación a las grabaciones en el libro <i>Listening Extra</i>	1549
3. Correo electrónico enviado a Tod Beuckens [tedbuk@operamail.com] y su respuesta, en relación a los textos orales usados de la página Web www.elllo.org	1551
4. Correo electrónico enviado a Gullick Georgina (<i>Transport for London</i>) [GeorginaGullick@TfL.gov.uk] y su respuesta, en relación al texto oral usado de la página Web http://www.geocities.com/CollegePark/3812/tubesounds.html	1553
5. Correo electrónico enviado a Linda Nicol (<i>Cambridge University Press</i>) [lnicol@cambridge.org] y su respuesta, en relación a las grabaciones en el libro <i>Passages</i>	1555
6. Correo electrónico enviado a www.pitara.com y su respuesta, en relación a los textos <i>Human Robots</i> y <i>Square Watermelons</i> , sacados de su página Web.....	1557
7. Correo electrónico enviado a www.ananova.com y su respuesta, en relación al texto <i>Computer error means £2.3 trillion electricity bill</i> , sacado de su página Web.....	1559
8. Correo electrónico enviado a www.housepals.co.uk y su respuesta, en relación a los textos seleccionados para el segundo ejercicio de comprensión oral, sacados de su página Web.....	1561

**APÉNDICE 9. Instrucciones enviadas a los
correctores para la corrección del componente de
comprensión escrita**

1. Consideraciones previas a la corrección.....	1565
2. Primer ejercicio.....	1566
3. Segundo ejercicio.....	1569

INTRODUCCIÓN

Las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) siempre han marcado un momento importante en la vida de aquellos estudiantes que tienen que prepararlas, puesto que de ellas depende en gran medida la calificación final que obtienen para el acceso a las distintas titulaciones universitarias.

Aunque la nota que los estudiantes reciben en el examen de inglés de la PAU equivale tan solamente a un pequeño porcentaje de la calificación total, es muy importante que este examen esté diseñado correctamente. En los últimos años se han publicado estudios en los que se pone en cuestión la fiabilidad del examen de inglés (Gila González 1996; Herrera Soler 1999, 2001; Sanz Sainz 1999; Herrera Soler y Amengual Pizarro 2000; Watts y García Carbonell 2005), su validez (Herrera Soler 1999; Sanz Sainz 1999; Robinson 2001; Sanz Sainz y Fernández Álvarez 2005) y su viabilidad (Sanz Sainz 1999).

Con el fin de encontrar una solución a los problemas del actual examen de inglés de Selectividad, la finalidad de esta tesis es aportar ideas para un cambio en dicho examen.

El trabajo que se presenta en esta tesis doctoral está dividido en cuatro partes claramente diferenciadas: (1) las pruebas de acceso a la Universidad, (2) los exámenes de L2 desde una perspectiva teórica, (3) diseño de un examen de inglés alternativo para la PAU, y (4) pilotaje de la nueva prueba. Las primeras tres partes, basadas en el estado de la cuestión, en un estudio del examen de Selectividad que hasta ahora se ha estado usando, y en una revisión de las mayores aportaciones que se han hecho en la literatura del campo de la evaluación de L2, aparecen en el primer tomo. La cuarta parte se recoge en el segundo tomo, en el que se

muestra un estudio más empírico basado en los análisis estadísticos de los datos obtenidos a partir del pilotaje que se hizo del examen que se propone. Finalmente, en el tercer tomo se adjuntan varios apéndices con toda la documentación a la que se hizo mención anteriormente.

La primera parte, centrada en las PAU, consta de tres capítulos. En el primero de ellos se hace un breve recorrido por toda la legislación que ha regulado estas pruebas a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, ofreciéndose una descripción de las pruebas que cada una de las distintas leyes han establecido a lo largo de la historia del sistema educativo español.

El segundo capítulo se centra en el examen de inglés en concreto, hablándose de su evolución y mostrándose la estructura de las pruebas de inglés que se diseñaron según la normativa establecida por cada una de las distintas leyes orgánicas de educación en la comunidad andaluza.

En el tercer capítulo se muestran dos cuestionarios diseñados con el fin de obtener la opinión que tanto el profesorado como el alumnado de Bachillerato tienen sobre el examen de inglés de Selectividad y los resultados obtenidos. En la primera parte del capítulo se muestran las valoraciones de los profesores en relación a (1) su nivel de satisfacción con el actual examen, (2) las reformas que harían para una nueva PAU, (3) los materiales usados y el tiempo dedicado en clase a la preparación del examen, y (4) su valoración de las enseñanzas comunes del Bachillerato establecidas por la ley. En la segunda parte del capítulo se presentan las valoraciones de los alumnos basadas en (1) su nivel de satisfacción con el actual examen, (2) las reformas que ellos harían para una nueva PAU, y (3) su valoración de las enseñanzas comunes del Bachillerato.

La segunda parte de la tesis está basada en una revisión bibliográfica necesaria para abordar un trabajo que muestre la creación de un nuevo examen. En el capítulo cuarto se presentan una serie de

cuestiones básicas sobre la creación de exámenes para la evaluación de L2, acentuándose la importancia que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* está teniendo en el ámbito europeo. Al final del capítulo se presentan, por un lado, otros métodos de evaluación existentes (tales como el Portfolio Europeo de las Lenguas y el proyecto DIALANG), y por el otro se habla de la ética y política en la evaluación, uno de los temas más discutidos actualmente entre la comunidad internacional de expertos en evaluación de L2.

Parece necesario definir no solamente cuáles son las posiciones actuales en el campo de la evaluación de lenguas, sino también cómo se concibe hoy en día el conocimiento de una lengua, es decir lo que es el constructo a evaluar. Por tanto, en el capítulo quinto se incluye una breve aproximación al concepto de competencia comunicativa, haciéndose mención a la naturaleza de cada una de las cuatro destrezas (*reading, listening, writing* y *speaking*).

El capítulo sexto presenta la metodología a seguir en el diseño de un nuevo examen, basado en las teorías propuestas por autores de reconocido prestigio en el área de evaluación de L2. En lugar de proponerse un único modelo a seguir, se ofrece un modelo ecléctico desarrollado a partir de varias teorías para ser aplicado a un contexto específico como es el del sistema educativo español y las PAU en Andalucía.

En la tercera parte se habla del diseño de una nueva prueba. Para ello, en el capítulo séptimo se plantean en primer lugar varias cuestiones preliminares, entre las que se analiza la situación actual. Más adelante se analizan dos libros de texto de inglés (*Bonus* y *New Impact*) de primero y segundo de Bachillerato con el objetivo de ver de qué manera se materializan en la clase las enseñanzas mínimas de inglés y de qué manera se plantea la preparación del examen de Selectividad.

En el capítulo octavo se describen con minuciosidad las especificaciones del nuevo examen siguiéndose el modelo propuesto por Bachman y Palmer (1996). En este capítulo se muestran también las escalas de corrección que, como parte del trabajo de investigación, se han diseñado para los dos ejercicios de expresión escrita.

En el capítulo noveno se describe todo el proceso de creación del nuevo examen detallándose cómo se realizó la selección de los textos escritos y orales, cómo se llevó a cabo el *textmapping* y cómo se llegaron a escribir los ítems. Todos estos pasos se describen con tanta precisión para que en un futuro un equipo pueda diseñar un nuevo examen de Selectividad siguiendo la información dada.

El segundo tomo comienza con la cuarta parte. En primer lugar, en el capítulo décimo se ofrece una breve introducción a los análisis estadísticos usados. La primera parte del capítulo se centra en la Teoría Clásica de los tests (TCT), presentando algunos de los análisis realizados con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). En la segunda parte del capítulo se muestra la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y los análisis realizados con el programa WINSTEPS. Finalmente se ofrece una introducción al modelo de Rasch multifactorial (MRM) o de múltiples facetas y a los análisis realizados con el programa FACETS.

Los tres últimos capítulos describen cada una de las tres fases de pilotaje, presentándose primeramente el método (participantes, instrumento, preparación y administración), más adelante los resultados de cada uno de los componentes, y finalmente una pequeña discusión proponiéndose varios cambios al examen tras los resultados obtenidos en cada una de las tres fases.

El tercer tomo recoge como apéndices los documentos recopilados durante la investigación, convirtiéndose en un manual de referencia para futuras investigaciones que se quieran hacer sobre el examen de inglés de Selectividad.

Aunque en el primer capítulo de la tesis se ha hecho una breve introducción sobre la historia de las PAU, en el apéndice primero se han reunido bastantes documentos que informan sobre la evolución de estas pruebas. Estos documentos se han dividido en dos apartados. En el primero de ellos aparecen todas las órdenes, decretos, acuerdos, resoluciones y leyes a las que se hace referencia en el primer capítulo de la tesis. En el segundo apartado aparecen las del segundo capítulo.

En el apéndice segundo se muestran las enseñanzas mínimas en inglés de Bachillerato en Andalucía, sobre las que se basan las especificaciones del examen que se presenta en este trabajo.

En el apéndice tercero se muestran los nombres de los miembros de las Ponencias de COU y de Bachillerato de Andalucía desde que se instauró el Distrito Único Andaluz.

El apéndice cuarto recoge las orientaciones y normas generales de corrección de la prueba de inglés en los últimos diez años tanto de los exámenes de COU como de Bachillerato.

El apéndice quinto presenta una recopilación de todos los exámenes oficiales (tanto de junio como de septiembre) y de reserva que se han diseñado cada año desde el curso escolar 1995-96 hasta el día de hoy. Al principio del apéndice se incluyen también varios exámenes correspondientes a los años 1985, 1990 y 1995 realizados en la provincia de Granada.

En el apéndice sexto aparecen los Códigos de Ética y de Prácticas en la evaluación de L2 diseñados por entidades como la *International Language Testing Association (ILTA)*, la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* y la *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)*.

El apéndice séptimo muestra los textos seleccionados para el componente de comprensión escrita del nuevo examen diseñado.

En el apéndice octavo aparece la correspondencia mantenida con distintos organismos y editoriales con el fin de obtener permiso para el uso de los textos escritos y orales en la nueva prueba.

Finalmente, en el apéndice noveno se muestran las instrucciones y criterios que se enviaron a los correctores para la corrección del componente de expresión escrita.

PARTE 1

**Las pruebas de acceso a la
Universidad**

CAPÍTULO 1

Breve historia de las Pruebas de Acceso a la Universidad dentro del sistema educativo español

Las PAU en el sistema educativo español quedaron establecidas en 1974 con la Ley sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias. Durante los primeros diez años el componente de inglés no se incluyó en las pruebas. Fue ya en 1984 cuando se incorporó definitivamente el ejercicio de inglés.

En la primera parte de este capítulo se presenta una recopilación de los decretos y leyes orgánicas que han instituido el sistema educativo español durante el siglo XX y principios del siglo XXI. Se comienza presentando la legislación que reguló la educación en Secundaria durante la primera mitad del siglo XX; posteriormente se hace una breve descripción de (1) la Ley General de Educación (LGE), (2) la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (3) la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), y (4) la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Tras un recorrido histórico, nos centramos en una descripción de las distintas PAU que cada una de estas leyes establecía. Con este paseo por el tiempo se pretende contextualizar la actual prueba observando la evolución de la PAU desde comienzos del siglo pasado hasta el presente.

1.1 Las PAU desde sus orígenes

Es imperativo hacer un seguimiento de la historia del sistema educativo español a la hora de hablar del examen de Selectividad, puesto

que es el mejor modo de poder llegar a entender su diseño y naturaleza, así como cada uno de los cambios que ha sufrido tras varias modificaciones en la estructuración de los diversos planes de estudio que se han experimentado.

1.1.1 La primera mitad del siglo XX

Se puede comenzar la trayectoria a principios del siglo XX, cuando en el año 1900 un Real Decreto¹ reformaba el plan de estudios de segunda enseñanza, y por primera vez en la historia de la educación en España se consideró de vital importancia el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de este nivel educativo; en este caso la lengua extranjera a la que se le daba prioridad era el francés, ya que el inglés era optativo (junto al alemán). Un año más tarde, la denominada Reforma de Romanones², encargada de reestructurar el plan de estudios, seguía manteniendo el inglés como lengua extranjera, pero se le continuaba dando prioridad al francés. Sin embargo, en 1903 se firmó un Real Decreto³ que suprimió el estudio de la lengua inglesa en Secundaria. La situación no mejoró hasta 1926, cuando el denominado Plan Callejo⁴ aumentó el número de horas de estudio semanales, y además, volvió a incluir el inglés dentro del plan de estudios. En los años 1931⁵ y 1932⁶ se vivió una etapa de retroceso para la enseñanza del inglés. En primer lugar, en 1931 se suprimió el anterior plan Callejo que impulsó el aprendizaje de idiomas, volviéndose de nuevo al plan de 1903, con

¹ Real Decreto de 20 de julio de 1900 (Gaceta 22-7-1900).

² Real Decreto de 17 de agosto de 1901 (Gaceta 19-8-1901).

³ Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, modificando el plan de estudios fijado por el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, para obtener el grado de Bachiller (Gaceta 16-9-1903).

⁴ Real Decreto de 25 de agosto de 1926, organizando la segunda enseñanza (Gaceta 28-8-1926).

⁵ Decreto de 7 de agosto de 1931, restableciendo por un año el plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones (Gaceta 8-8-1931).

⁶ Orden Ministerial de 13 de julio de 1932, restableciendo el plan de transición (Gaceta 18-7-1932).

algunas adaptaciones. En segundo lugar, en 1932 de nuevo se volvió a suprimir el estudio del inglés, estableciéndose textualmente lo siguiente: “quedan suprimidas del plan de adaptación las asignaturas de Inglés, Alemán e Italiano, hasta que se reorganicen las asignaturas de lenguas vivas”.

Tanta confusión obligó a la aprobación de un nuevo plan de estudios⁷ en 1934, el cual reestructuraba todo el Bachillerato, y que, además, añadía, después de finalizar todos los cursos, un examen de reválida de todas las asignaturas cursadas ante un tribunal compuesto, entre otros, por un profesor de idiomas. Por tanto, se puede tomar 1934 como el año en que se instauró un examen como prueba de acceso a los estudios universitarios.

Dicho examen de reválida pasó a llamarse Examen de Estado en 1938, tras una nueva reforma en los años de la Guerra Civil. Existen pocas referencias en cuanto a las materias que conformaban dicho examen, pero no obstante se sabe que constaba de dos pruebas: una escrita, eliminatoria, y otra oral, en la que se realizaba una exposición sobre uno o varios temas en las disciplinas fundamentales, entre las que se encontraban las lenguas modernas.

En 1953 se volvió a aprobar una nueva ley⁸, según la cual el Bachillerato constaba de seis cursos. Los cuatro primeros formaban el Bachillerato Elemental, y los dos restantes se correspondían con el Bachillerato Superior. Un examen de Reválida era necesario al acabar cada una de estas etapas dentro de este plan de estudios.

El Curso Preuniversitario se reguló en la Ley de 1953, aunque quedó configurado en 1957⁹. En lo que al estudio de lenguas extranjeras se refiere, dentro de este Curso Preuniversitario se le dio importancia al

⁷ Decreto de 29 de agosto de 1934, de establecimiento del Plan de Bachillerato de Segunda enseñanza (Gaceta 30-8-1934).

⁸ Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953).

⁹ Decreto de 13 de septiembre de 1957, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE 7-10-1957).

“perfeccionamiento del Idioma moderno cursado por cada alumno en el Bachillerato, mediante el estudio de una obra de un autor destacado, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito”. Dicha normativa sufrió varias modificaciones en años posteriores, las cuales indicaban que las clases deberían ser desarrolladas en dicho idioma, y que, además, se dedicaría una hora diaria a la conversación, traducción y comentario de textos.

1.1.2 La Ley General de Educación (LGE)

Toda esta etapa de cambios en el sistema educativo concluyó en la década de los 70 con la aprobación de la Ley General de Educación¹⁰ (LGE) de 1970, la cual supuso una reforma global del sistema educativo. Fue esta reforma la que implantó el Curso de Orientación Universitaria (COU) en el año académico 1971-72; este curso suponía el acceso a la Universidad, y por tanto, su programación era responsabilidad de dicha institución. En 1974 se instauraron las pruebas de acceso a los estudios universitarios¹¹ después del COU; sin embargo, las pruebas de idiomas aparecieron más tarde, según señala Whittaker (2006: 199), en su reseña al libro editado por Herrera Soler y García Laborda (2005):

Una circular del 1 de diciembre de 1983 anuncia la inclusión de un ejercicio de idioma extranjero, pero se pospone con otra circular hasta el curso 1984-5, porque “parece prudente que... se haga un estudio reposado, tanto sobre la propia estructura de la prueba y su ponderación específica en la calificación total de las pruebas de Selectividad, como sobre la nueva composición de los tribunales examinadores que su inclusión aconseja” (circular del 8 de febrero de 1984 de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria).

¹⁰ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970).

¹¹ Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias (BOE 26-7-1974); y Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 9-1-1975).

Los primeros exámenes de lengua extranjera, por tanto, tuvieron lugar en junio de 1985, según queda establecido en la Orden¹² firmada por el ministro Maravall.

A partir de este momento la preocupación tanto del profesorado como del alumnado por superar dicho examen empezó a influir constantemente no sólo en los contenidos, sino también en la metodología empleada en COU; de hecho, muchas de las clases de COU de lengua extranjera se dedicaban casi exclusivamente a la preparación de dicho examen.

En 1983 el Ministerio de Educación y Ciencia comenzó un programa experimental denominado reforma experimental de las enseñanzas medias. Se establecieron dos ciclos:

1. Primer ciclo, de carácter obligatorio.
2. Segundo ciclo, que finalizaba con una prueba homologada e iba seguido de un módulo profesional.

1.1.3 La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

El año 1990 fue también un momento de cambios importantes en el sistema educativo con la aprobación de la LOGSE¹³, con la cual se transformó de nuevo el sistema educativo. Tras la etapa de Educación Primaria se pasaba a la de Educación Secundaria, y ésta última constaba de las siguientes etapas:

1. Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, entre los doce y dieciséis años de edad.

¹² Orden de 26 de noviembre de 1984 por la que se incluye un ejercicio de lengua extranjera en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (BOE 10-12-1984).

¹³ Ley 1/1990, de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).

2. Bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

Un año más tarde, en 1991, se reguló la estructura del Bachillerato¹⁴, y se mantuvo una PAU. Textualmente dice el artículo 29 de la LOGSE:

El título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

En 1991 también se firmó el Real Decreto que regulaba los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios¹⁵ y el Real Decreto que aprobaba la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.¹⁶ Sin embargo, seguía estando vigente, incluso con la implantación de la LOGSE, el Real Decreto¹⁷ que en 1988 regulaba el procedimiento para la organización de las pruebas, la elaboración del enunciado de los exámenes y la constitución y actuación de los tribunales.

Poco a poco se fueron implantando cada uno de los distintos cursos que conformaban el nuevo sistema educativo, comenzando en el curso académico 1991-92 con el segundo ciclo de la Educación Infantil, y acabando en el año académico 2001-02 con el segundo curso de Bachillerato, dejándose ya de impartir COU. Debido a esta implantación gradual de cada uno de los cursos, las enseñanzas mínimas y las medidas de ordenación académica de cada etapa fueron fijadas en años

¹⁴ Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE 2-12-1991).

¹⁵ Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (BOE 26-6-1991).

¹⁶ Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 25-6-1991).

¹⁷ Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, y composición de los tribunales (BOE 30-4-1988).

posteriores. En 1992 se establecieron las enseñanzas mínimas del Bachillerato,¹⁸ pero fue un Real Decreto¹⁹ firmado en el año 2001 el que hizo que quedaran fijadas definitivamente.

En mayo de 1993 se firmó un Real Decreto²⁰ con la finalidad de organizar las PAU, que se desarrolló un mes más tarde con una Orden Ministerial²¹ encargada de instituir los distintos ejercicios de los que constaba la PAU, así como sus criterios de evaluación y de corrección. Sin embargo, no fue hasta 1999 cuando se reguló definitivamente esta prueba con la aprobación de un nuevo Real Decreto²². En años sucesivos esta legislación se vio sometida a algunos cambios que aquí no cabe mencionar, debido a que están vinculados a aspectos fuera del tema de esta investigación.

1.1.4 La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Fue ya a finales del año 2002 cuando el sistema educativo español sufrió su penúltima reforma con una nueva Ley Orgánica²³. Textualmente dice la ley que las reformas educativas “se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora”. Se hace mención al hecho de que ya adentrados en el siglo XXI es necesario un cambio hacia un sistema educativo más ajustado a las nuevas

¹⁸ Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).

¹⁹ Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 16-1-2001).

²⁰ Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 8-6-1993).

²¹ Orden de 9 de junio de 1993 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 10-6-1993).

²² Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE 27-10-1999).

²³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).

realidades, tras hacer un recorrido por algunos de los cambios que la educación en España ha sufrido durante el siglo XX.

En cuanto a la organización de la Educación Secundaria se refiere, pocos cambios aportó esta Ley de Calidad, ya que, al igual que en la LOGSE, quedó establecida del siguiente modo:

1. Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, entre los doce y dieciséis años de edad.
2. Bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, un punto que sí entrañaba un cambio importante con respecto a la situación anterior y que fue objeto de polémica y diálogo: la LOCE eliminaba definitivamente el examen de Selectividad, aunque este hecho no significaba la desaparición de las PAU, puesto que en la nueva normativa se habló de la Prueba General de Bachillerato (PGB) que seguiría siendo utilizada como vía de acceso a la vida universitaria. A diferencia de la Selectividad, la cual había que hacerla una vez obtenido el título de Bachiller, la superación de la PGB pasaría a convertirse en requisito necesario para obtener el correspondiente título y, por lo tanto, dicha prueba formaría parte de la Educación Secundaria. La LOCE llegó a establecer que una vez superada esta prueba el alumno obtendría el título de Bachiller, el cual le “facultaría para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.” Este aspecto de la ley, como bien sabemos, nunca llegó a desarrollarse y nunca llegó a existir la PGB.

1.1.5 La Ley Orgánica de Educación (LOE)

Tres años más tarde aproximadamente ha vuelto a cambiar el panorama del sistema educativo español. Tras un amplio debate sobre todas las reformas realizadas en los últimos años, el nuevo Gobierno aprobó una nueva Ley Orgánica²⁴ que sustituye a la LOCE.

Según se estableció ya con la LOGSE y la LOCE, la LOE distingue también entre Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y sigue respetando la estructura interna de cada una de ellas. La Educación Secundaria Obligatoria sigue estando compuesta por cuatro cursos (con estudiantes de entre los doce y dieciséis años de edad) y el Bachillerato por dos (con estudiantes a partir de los dieciséis años de edad).

Uno de los cambios presentados con la nueva ley lo encontramos en relación a las PAU. El nuevo documento establece lo siguiente:

Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.

Todo ello indica que de nuevo se vuelve al antiguo sistema del examen de Selectividad, establecido en 1990 por la LOGSE. Del mismo modo, queda determinado que tanto las administraciones educativas como las universidades organizarán dicha prueba de acceso, garantizando su adecuación al currículo de Bachillerato y la coordinación entre las universidades y los centros de Bachillerato para su organización y realización. Sin embargo, no hay ninguna referencia al necesario control de calidad del examen, a posibles indicadores que sea necesario establecer, ni al proceso de convergencia en el espacio europeo de Educación Superior, señalando niveles de competencia adecuados de acuerdo con el Marco Común de Referencia.

²⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).

1.2 LGE: regulación del acceso a la Universidad

Estas pruebas se regularon con la Ley 30/1974, de 24 de julio, y recibieron el nombre de “pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias.” En años sucesivos se regularon tanto los ejercicios que la compondrían como su calificación²⁵, y en 1988 se firmó el Real Decreto 406/1988 de 29 de abril que hablaba de su organización.

1.2.1 Estructura general de las pruebas

Las primeras pruebas que se crearon constaban de dos ejercicios:

1. Primer ejercicio. Este ejercicio, a su vez, tenía dos partes:
 - a. Primera parte. Redacción de un tema de carácter general, que previamente había sido desarrollado por un profesor universitario, y durante cuya explicación se podían tomar notas. El tema tenía que ser desarrollado durante un tiempo máximo de cuarenta minutos, y los alumnos tenían hora y media para su redacción.
 - b. Segunda parte. Análisis del contenido y estructura de un texto de una extensión máxima de cien líneas. En ese análisis había que poner título al texto, resumir su contenido, hacer un esquema del mismo y redactar un comentario general.

2. Segundo ejercicio. Del mismo modo, estaba compuesto de dos partes:

²⁵ Orden de 9 de enero de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 10-1-1975); Orden de 2 de mayo de 1979 por la que se acomodan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios a la nueva programación del Curso de Orientación Universitaria y se aclaran las pruebas a que han de someterse los alumnos de planes anteriores (BOE 11-5-1979); y Orden de 9 de octubre de 1979 por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de acceso a la Universidad (BOE 15-10-1979).

- a. Primera parte. Desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de una cuestión de lengua española y otra cuestión de matemáticas, elegidas por el alumno entre las dos que le habían sido propuestas por cada una de aquellas materias comunes del COU.
- b. Segunda parte. Desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de dos cuestiones correspondientes a dos de las materias optativas, obtenidas por sorteo entre las opcionales que el alumno hubiera seguido durante el COU. El alumno elegiría las cuestiones a desarrollar entre las dos que le hubieran sido propuestas por cada una de las mencionadas materias.

En 1984 las pruebas sufrieron un cambio, al incluirse la lengua extranjera. Esta prueba pasaría a formar parte del segundo ejercicio, junto a la lengua española y la filosofía. En un principio, este ejercicio no tenía el mismo valor que los otros dos (como se verá en el siguiente punto), pero esta situación cambió con una Orden²⁶ de 1987 y otra Orden²⁷ que la modificó y completó en 1988. Las PAU seguirían estando compuestas de dos ejercicios, y cada una de las cuestiones propuestas a los alumnos podía comprender una parte teórica y una parte práctica, siempre que lo exigiera la naturaleza de la prueba.

1. Primer ejercicio. Versaba sobre las materias comunes del programa de COU. Su objetivo era apreciar la formación general del alumno y evaluar capacidades académicas básicas: la comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje, la capacidad para traducir, relacionar, analizar, sintetizar, etc.

²⁶ Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 7-9-1987).

²⁷ Orden de 25 de enero de 1988 por la que se modifica y completa la de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 28-1-1988).

- a. Comentario de texto y lengua española. Se exigía resumir el contenido y redactar un comentario crítico. El alumno debía contestar diversas preguntas relacionadas con el mismo. Se presentaban al alumno cuestiones de lengua española relacionadas con el texto propuesto. La duración era de dos horas y media.
Las respuestas correspondientes al comentario de texto y a la lengua española se calificaban, por separado, de cero a diez puntos.
 - b. Lengua extranjera. Sobre un texto de lengua extranjera (la cursada por el alumno en COU) de no más de 250 palabras, de lenguaje común no especializado, tenían que contestarse diversas preguntas relacionadas con el texto. Las preguntas y respuestas se formulaban en dicha lengua extranjera. No se podía utilizar diccionario ni ningún otro material de consulta. La duración era de una hora.
 - c. Filosofía. Sobre la base de un texto filosófico se proponían cuestiones relacionadas con el mismo. Se ofrecían dos textos, a elegir uno. La duración era de hora y media.
2. Segundo ejercicio. Su duración era de dos horas, y versaba sobre las materias obligatorias y optativas de la opción del COU elegida. Su objetivo era evaluar la formación específica en esas materias a partir del desarrollo por escrito de un conjunto de preguntas relativas a los distintos temas que componían los programas de cada una de las materias elegidas.

1.2.2 Criterios de evaluación y de corrección

En las primeras pruebas, según la orden de 9 de octubre de 1979, los ejercicios debían ser calificados entre cero y diez puntos. En ningún caso podía ser declarado apto el alumno que no hubiera conseguido en ellas un promedio de cuatro puntos. En los demás casos, la calificación de apto se alcanzaría cuando la media obtenida entre el promedio de las puntuaciones de los ejercicios realizados y el promedio de las calificaciones globales del alumno en los cursos del Bachillerato Superior y en el COU fuesen igual o superior a cinco.

La orden de 26 de noviembre de 1984 estableció que el ejercicio de lengua extranjera tuviese un valor de 1,50 sobre los diez del total del ejercicio. La lengua española y la filosofía, sin embargo, tenían cada una un valor de 4,25 puntos sobre los diez del total del ejercicio.

Una nueva Orden²⁸ de 1986 decide lo siguiente (página 12450):

Cada uno de los ejercicios será puntuado de cero a diez. Para obtener la calificación global de los mismos se asignará a la puntuación del primer ejercicio el valor de un 20% de la total, a la del segundo ejercicio el de un 40%, y a la del último ejercicio el 40% restante. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya alcanzado cuatro puntos en la calificación total de los ejercicios.

Finalmente, la orden de 9 de junio de 1993 vuelve a transformar los criterios de evaluación y de corrección de la prueba. Según esta nueva orden, la nota final del primer ejercicio se obtenía mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$\text{Nota final} = 0,165x_1 + 0,335x_2 + 0,250x_3 + 0,250x_4$$

Donde:

$$x_1 = \text{Nota obtenida en la materia de comentario de texto.}$$

²⁸ Orden de 7 de abril de 1986, por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (BOE 9-4-1996).

x_2 = Nota obtenida en la materia de lengua española o, en su caso, media aritmética de ésta y la lengua de la comunidad autónoma.

x_3 = Nota obtenida en la materia de lengua extranjera.

x_4 = Nota obtenida en la materia de filosofía.

En segundo lugar, para establecer la nota del segundo ejercicio, cada una de las materias se calificaba de cero a diez puntos, y la media aritmética resultante de las cuatro calificaciones constituía la nota del ejercicio.

La calificación global de los ejercicios primero y segundo era la media aritmética de las calificaciones de los mismos. No era declarado apto quien no alcanzara en ella al menos cuatro puntos.

La puntuación definitiva era la nota media entre la calificación global y el promedio del expediente académico del alumno en Bachillerato; entendiéndose a estos efectos que la nota media del expediente académico del alumno era promedio de las calificaciones obtenidas en todas las materias de los cursos de Bachillerato y COU. Para superar las PAU, esta puntuación media tenía que ser de cinco puntos o superior.

1.3 LOGSE: regulación del acceso a la Universidad

Las PAU de la LOGSE quedaron reguladas por el Real Decreto 1640/1999 de 22 de octubre, el cual establecía tanto su estructura general como los criterios de evaluación y corrección.

Se basaban en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad, establecidas en los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, y 1178/1992, de 2 de octubre, de estructura del Bachillerato y

de enseñanzas mínimas del mismo, así como en las correspondientes normas establecidas en el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación y Cultura o de las comunidades autónomas que estuviesen en el pleno ejercicio de sus competencias educativas. Cuando los alumnos se presentaban a la prueba en una comunidad autónoma con lengua cooficial debían realizar también el ejercicio correspondiente a ésta.

1.3.1 Estructura general de las pruebas

Las pruebas constaban de dos partes:

1. Primera parte. Versaba sobre las materias comunes de Bachillerato. Su objetivo era apreciar la formación general del alumno y evaluar destrezas académicas básicas: la comprensión de conceptos, la utilización del lenguaje, la capacidad para analizar, relacionar y sintetizar, expresar ideas y el conocimiento de una lengua extranjera. Constaba de tres ejercicios:
 - a. Primer ejercicio. Composición de un texto sobre un tema o cuestión de tipo histórico o filosófico a partir del análisis de diferentes fuentes de información (textos, tablas, gráficos, imágenes y otras similares) incluidas en la propuesta de examen.
 - b. Segundo ejercicio. Análisis de un texto de un idioma extranjero de lenguaje común no especializado. A partir del texto propuesto el estudiante debía realizar un comentario personal y responder cuestiones relacionadas con el mismo, que serían planteadas y respondidas por escrito en el mismo idioma, sin ayuda de diccionario ni de ningún otro material didáctico.
 - c. Tercer ejercicio. Análisis y comprensión de un texto en lengua española y, en su caso, de la lengua de la comunidad autónoma.

Se exigía una capacidad de análisis y síntesis del contenido del texto mediante la elaboración de un resumen del mismo, un comentario crítico sobre el contenido del texto, y responder cuestiones de lengua y literatura relacionadas con el mismo.

La duración de cada uno de los ejercicios era de una hora y media.

2. Segunda parte. Versaba sobre tres materias propias de modalidad. Entre ellas, necesariamente debían incluirse las dos materias vinculadas a cada vía de acceso; la tercera era elegida libremente por el estudiante entre las propias de modalidad. Las materias vinculadas a las vías de acceso eran las siguientes:
 - a. Vía Científico-Técnica: matemáticas II y física.
 - b. Vía de Ciencias de la Salud: biología y química.
 - c. Vía de Humanidades: latín II. Más tarde latín II e historia del arte (situación actual).
 - d. Vía de Ciencias Sociales: matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II. Luego se añadió geografía (situación actual).
 - e. Vía de Artes: dibujo artístico II e historia del arte.

Esta parte constaba de tres ejercicios, en cada uno de los cuales se entregaba al alumno dos propuestas diferenciadas, a elegir una. Estas propuestas de examen, de cada una de las materias, podían incluir textos, preguntas, repertorios de problemas y análisis de diferentes fuentes de información que permitían al alumno demostrar sus conocimientos.

La duración era de hora y media para cada ejercicio. En el caso de que algunas de las materias relacionadas con el dibujo y la expresión plástica requirieran una mayor duración, a juicio de la comisión organizadora de las pruebas, ese tiempo podía ampliarse hasta tres horas.

1.3.2 Criterios de evaluación y de corrección

Cada uno de los ejercicios de las dos partes de la prueba se calificaba entre cero y diez puntos.

La calificación de la primera parte era la media aritmética de los tres ejercicios, o cuatro (en el caso de comunidades con lengua cooficial propia). La calificación de la segunda parte se obtenía sumando el 40% de las calificaciones obtenidas en cada una de las dos materias vinculadas a la vía y el 20% de la materia de libre elección. La calificación global de la prueba era la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las dos partes.

Cuando se accedía por dos vías, la calificación de la primera parte se hacía conforme se determina anteriormente. Para la segunda había dos calificaciones, una para cada una de las vías, calculadas del siguiente modo: se sumaba el 40% de las calificaciones de cada una de las materias vinculadas a la vía, y el 20% de la calificación más alta de las obtenidas en las materias correspondientes a la otra vía.

Para ser declarado apto por una vía de acceso debía obtenerse, al menos, cuatro puntos en la calificación global para esa vía.

La calificación definitiva para el acceso a estudios universitarios se calculaba ponderando un 40% la calificación global de la prueba y un 60% la nota media del expediente académico del alumno en Bachillerato.

Cuando el alumno se presentaba al acceso por dos vías tenía dos calificaciones definitivas, una por cada vía de acceso.

Para considerar superada la PAU por una vía se debía alcanzar una puntuación de cinco o superior en su calificación definitiva.

1.4 LOCE: regulación del acceso a la Universidad

La LOCE establecía como requisito para obtener el título de Bachiller la superación de la denominada PGB, comúnmente conocida como Reválida. Estaba previsto que la primera PGB entrara en vigor en junio de 2006. La PGB fue regulada en el año 2004,²⁹ y se basaba en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas comunes y específicas de modalidad, determinadas por un Real Decreto³⁰ del 27 de junio de 2003 (que un par de meses más tarde fue sometido a correcciones³¹).

La superación de la PGB hubiera sido un requisito obligatorio para obtener el título de Bachiller, y por lo tanto, para acceder a estudios universitarios por esa vía, independientemente de las pruebas de acceso adicionales que pudieran haber establecido las universidades.

Aunque el mismo 27 de junio de 2003 se firmó también el Real Decreto³² que establecía el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, la implantación de la PGB se paralizó un año más tarde con la aparición de un nuevo Real Decreto³³.

1.4.1 Estructura general de la prueba

La PGB constaría de dos partes. La primera, de carácter general, consistiría en la realización de tres ejercicios sobre las asignaturas

²⁹ Real Decreto 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la Prueba General de Bachillerato (BOE 22-1-2004).

³⁰ Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE 4-7-2003).

³¹ Corrección de errores del Real Decreto 832/2003 (BOE 8-8-2003).

³² Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 28-6-2003).

³³ Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 29-5-2004).

comunes de cualquiera de los dos cursos que comprende el Bachillerato. En el caso de que la prueba se celebrara en una comunidad autónoma con lengua cooficial, la comunidad autónoma competente podría establecer la obligatoriedad de un ejercicio referido a la lengua cooficial. La segunda parte, de carácter específico, versaría sobre tres asignaturas de modalidad.

El ejercicio correspondiente a la lengua extranjera tendría una parte oral y otra escrita. El resto de los ejercicios serían escritos.

Para la realización de los ejercicios, los alumnos podrían utilizar, a su elección, cualquiera de las lenguas oficiales de la comunidad autónoma en la que se hallase el centro en el que se examinaran. No obstante, los ejercicios correspondientes a la lengua española, a la lengua cooficial propia de la comunidad autónoma y a la lengua extranjera deberían desarrollarse en las respectivas lenguas.

1. Primera parte. Tendría como objetivo comprobar la formación general y la madurez de los alumnos. Evaluaría el grado de adquisición de conocimientos y destrezas básicas como el uso del lenguaje, la comprensión y relación de conceptos, la capacidad de análisis y síntesis, así como el conocimiento y expresión oral y escrita de una lengua extranjera. Comprendería tres ejercicios, o cuatro en el caso de que debiera incluirse la lengua cooficial propia de la comunidad autónoma.
 - a. Primer ejercicio. Consistiría en el análisis y el comentario de un texto o de otras fuentes, de tipo histórico o filosófico, así como las respuestas a las cuestiones que se plantearan al respecto.
 - b. Segundo ejercicio. Consistiría en el análisis de un texto de carácter literario en lengua española. El alumno debería elaborar un resumen del mismo, realizar un comentario sobre la estructura y

una crítica del contenido del texto y dar respuesta a cuestiones de lengua y literatura relacionadas con él.

- c. Tercer ejercicio. Versaría sobre un idioma extranjero cursado por el alumno en el Bachillerato e incluiría una parte oral y otra escrita.

La parte escrita consistiría en el análisis de un texto de una lengua extranjera, de lenguaje no especializado. El alumno realizaría un comentario personal y respondería a cuestiones relacionadas con el texto, siempre en el mismo idioma y sin ayuda de diccionario ni de ningún otro material didáctico.

La calificación de este tercer ejercicio sería la media de las calificaciones de la parte oral y de la parte escrita.

Los alumnos podrían examinarse de otros idiomas para mejorar la calificación obtenida en este ejercicio.

- d. En el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial propia distinta del español, los alumnos tendrían que realizar un cuarto ejercicio sobre dicha lengua, en el caso de que así lo estableciera la comunidad autónoma.

Para la realización de cada uno de los ejercicios escritos, los alumnos dispondrían de hora y media.

2. Segunda parte. La segunda parte de la prueba tendría como objetivo comprobar los conocimientos de las asignaturas específicas de modalidad. Debería evaluar los conocimientos adquiridos en estas asignaturas, así como las habilidades básicas de la especialidad: uso del lenguaje científico, comprensión y relación de conceptos, capacidad de análisis y síntesis y resolución de problemas. Esta parte constaría de tres ejercicios sobre asignaturas específicas de la correspondiente modalidad, dos fijas y la tercera, elegida por el alumno.

De acuerdo con las modalidades del Bachillerato, los alumnos podrían inscribirse para la realización de la prueba por una de las siguientes opciones:

- a. Modalidad de Artes: opción Artes.
- b. Modalidad de Ciencias y Tecnología: opción Ciencias e Ingeniería, opción Ciencias de la Salud y opción Tecnología.
- c. Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales: opción Humanidades y opción Ciencias Sociales.

Las asignaturas fijas correspondientes a cada opción serían las siguientes:

- a. Opción Artes: dibujo artístico e historia del arte.
- b. Opción Ciencias e Ingeniería: matemáticas y física.
- c. Opción Ciencias de la Salud: biología y química.
- d. Opción Tecnología: tecnología industrial y mecánica.
- e. Opción Humanidades: latín e historia del arte.
- f. Opción Ciencias Sociales: matemáticas aplicadas a las ciencias sociales y geografía.

La tercera asignatura sería elegida por el alumno entre las específicas de la modalidad. Debería ser una asignatura con denominación diferente a las asignaturas fijadas para cada opción cuyos contenidos no estuvieran total o parcialmente incluidos en alguna de esas asignaturas.

Los alumnos dispondrían para cada uno de los ejercicios escritos de hora y media. En el caso de que el ejercicio correspondiente a alguna asignatura requiriera mayor duración, a juicio del Tribunal, ese tiempo podría ampliarse.

En esta segunda parte de la prueba, las administraciones educativas podrían añadir un cuarto ejercicio sobre alguna de las asignaturas

específicas de modalidad que consideraran oportuna. Tendría la misma valoración que cada uno de los demás ejercicios.

1.4.2 Criterios de evaluación y de corrección

Cada uno de los distintos ejercicios de la prueba sería valorado de cero a diez puntos.

Cada una de las dos partes de la prueba recibiría una calificación independiente, que sería la media de las puntuaciones de los ejercicios que la integran. La calificación global de la prueba sería el promedio de las calificaciones de las dos partes siempre que la calificación de cada una no fuese inferior a cuatro puntos.

Se consideraría superada la prueba y se obtendría el Título de Bachiller cuando la calificación global de la misma fuese igual o superior a cinco puntos.

Cuando la calificación en una de las partes de la prueba fuese de cinco puntos o más, dicha calificación tendría validez para una segunda convocatoria consecutiva.

1.5 LOE: regulación del acceso a la Universidad

Aunque la LOE ya se firmó y se publicó en el Boletín Oficial del Estado, aún no se ha diseñado el documento que regule la PAU. Según el borrador del Real Decreto que establece el calendario de aplicación de la LOE, “antes de finalizar el año académico 2006-2007, el Gobierno establecerá las características básicas de la PAU.” Dicha prueba quedó establecida ya según el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/26 de 3 de mayo, y se implantará durante el curso académico 2009-2010.

Hasta el 30 de septiembre de 2009 se celebrarán las PAU conforme a lo dispuestos en el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, para los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato reguladas por la LOGSE.

Según establece el artículo 38 de la LOE, para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios. Podrán presentarse a la PAU todos los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, con independencia de la modalidad y de la vía cursadas. La prueba tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las Universidades españolas.

Resumen

Las primeras PAU se implantaron en 1934 con el Decreto de establecimiento del Plan de Bachillerato de Segunda Enseñanza, marcándose así el comienzo de una nueva etapa dentro del sistema educativo español. Años más tarde, a principios de los 70, se creó COU, lo que supuso que se instauraran las pruebas de acceso a los estudios universitarios tras la finalización de este curso. No obstante, no fue hasta 1985 cuando se implantaron los primeros ejercicios de lengua extranjera en las PAU.

Aunque en las últimas tres décadas se han aprobado cuatro leyes distintas de educación (LGE, LOGSE, LOCE y LOE), la estructura de las PAU ha cambiado muy poco a lo largo de los años. La única ley que transformó un poco el sistema de acceso a la Universidad fue la LOCE, que establecía como requisito para obtener el título de Bachiller la superación de la PGB, pero esta prueba nunca se llegó a realizar.

Hasta el día de hoy aún no se ha firmado el último reglamento de las PAU, según quedan establecidas por la LOE. Mientras tanto, las pruebas que se realizan son las mismas que ya estableció la LOGSE en 1990.

CAPÍTULO 2

El examen de inglés en las PAU dentro del sistema educativo español: el caso de Andalucía

Tras este recorrido por la legislación relacionada con los mecanismos de acceso a la Universidad que se han utilizado en España, este capítulo se centra en el examen de lengua extranjera (inglés) en las PAU. En primer lugar se presenta la evolución de este examen que, en el caso de Andalucía, fue distinto para cada una de las provincias hasta 1995. Con la aparición del Distrito Único Andaluz se pasó a un único examen para toda la comunidad andaluza. En segundo lugar se muestra la estructura de las pruebas de inglés en la LGE y en la LOGSE. Aunque la PGB de la LOCE nunca llegó a ponerse en marcha, al final de este capítulo se le dedica un apartado al examen de inglés de dicha prueba con el fin de comparar sus similitudes y diferencias con los exámenes que hasta ese momento se habían estado usando.

2.1 Evolución del examen

Ya se dijo anteriormente que las PAU nacieron con la Ley 30/1974 de 24 de julio, con el objetivo declarado de asegurar que los aspirantes a estudiar en la Universidad tuvieran las aptitudes mínimas para aprovechar su paso por la misma. A ese fin se le sumó el de distribuir a los estudiantes en los centros de acuerdo con su expediente y resultado de esas pruebas. Se estimó oportuno establecer estas pruebas sobre todo ante la creciente demanda de estudios universitarios iniciada en los años setenta y la necesidad de limitar el acceso a determinadas titulaciones.

Sin embargo, como ya se apuntó anteriormente, el ejercicio de lengua extranjera no se incluyó en la prueba hasta el curso 1984-85. Fue en junio de 1985 cuando se hizo el primer examen de inglés dentro de las PAU.

Durante los primeros diez años (desde el curso 1984-85 hasta el curso 1995-96), cada Universidad andaluza se encargó del diseño de su propia prueba, teniéndose en cuenta lo que la LOGSE establecía. El procedimiento para el ingreso en los centros universitarios en el curso 1996-97 fue aprobado por Acuerdo de la Comisión del Distrito Único Universitario de 27 de diciembre de 1995¹, donde se fijaban los criterios a aplicar para la admisión del alumnado en los centros universitarios y el proceso a seguir por los mismos en las respectivas solicitudes.

La orden de 8 de enero de 1996² creó la comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de las PAU en Andalucía, y la resolución de 21 de febrero de 1996³ de las direcciones generales de Universidades e investigación y Planificación del sistema Educativo y Formación Profesional dictó las instrucciones para la organización de las PAU de los alumnos procedentes del Bachillerato LOGSE en Andalucía. Esta misma resolución dispuso que la ponencia de cada materia tenía que estar constituida de forma paritaria Universidad-Educación Secundaria.

Las primeras pruebas para toda Andalucía se hicieron durante el curso 1996-97. A partir de esta fecha, la Ponencia de COU se encargó de la elaboración del examen. Hasta este momento, esta ponencia estaba compuesta por ocho miembros, representantes de cada una de las

¹ Acuerdo de 27 de diciembre de 1995, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los Centros Universitarios (BOJA 25-1-1996).

² Orden de 8 de enero de 1996, por la que se crea la Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de las pruebas de acceso a las Universidades Andaluzas (BOJA 23-1-1996).

³ Resolución de 21 de febrero de 1996, de las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización de las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOJA 21-3-1996).

Universidades andaluzas. En este momento pasó a estar compuesta de un coordinador general por área (representante de la Universidad) y de dieciséis miembros por cada una de las asignaturas; de cada provincia andaluza había dos representantes, uno proveniente de la Universidad y otro de un centro de Secundaria. Este último era nombrado por un inspector de la Delegación de la provincia correspondiente. Se decidió que los representantes de cada provincia se reunieran con los jefes de departamento de los institutos tres veces al año, al mismo tiempo que la comisión de dieciséis también tendría tres reuniones al año para preparar las pruebas: seis exámenes en total (uno para junio y septiembre, otro de reserva para junio y septiembre, y un tercero en caso de necesidad, tanto para junio como para septiembre).

Se decidió también que cada año una Universidad ostentaría la presidencia de la Comisión Interuniversitaria. En la lista que se muestra a continuación se pueden ver cuáles han sido estas universidades desde que se instauró el Distrito Único Andaluz:

1. 1995-1996. Universidad de Granada
2. 1996-1997. Universidad de Córdoba
3. 1997-1998. Universidad de Cádiz
4. 1998-1999. Universidad de Jaén
5. 1999-2000. Universidad de Almería
6. 2000-2001. Universidad de Málaga
7. 2001-2002. Universidad de Huelva
8. 2002-2003. Universidad de Jaén
9. 2003-2004. Universidad de Granada
10. 2004-2005. Universidad de Huelva
11. 2005-2006. Universidad de Sevilla
12. 2006-2007. Universidad de Córdoba

Desde el año 1996 hasta el 2003 se estuvieron haciendo dos exámenes distintos en las convocatorias de junio y de septiembre. Una de las pruebas era para los alumnos provenientes de COU y la otra para los de Bachillerato LOGSE. Fue en junio de 2004 cuando por primera vez se hizo sólo la prueba de LOGSE. Fue por ello por lo que también la Ponencia de COU cambió de nombre, y pasó a llamarse Ponencia de Bachillerato.

Según la normativa vigente, la PAU actual seguirá usándose hasta septiembre de 2009, y la nueva prueba se implantará durante el curso académico 2009-2010.

2.2 Estructura de la prueba

El examen de inglés en las PAU, desde sus orígenes, se ha visto sometido a varias reformas que nunca han llegado a afectar a su contenido y estructura, sino a otros aspectos tales como el valor que la nota obtenida podía tener en la puntuación final de los estudiantes con respecto al expediente académico. Es interesante hacer ahora un recorrido histórico para ver de qué manera ha evolucionado la prueba desde sus orígenes hasta el día de hoy. En los siguientes cuatro puntos se presta atención a la estructura de la prueba de inglés que cada una de las leyes sobre educación ha establecido en los últimos veinte años.

2.2.1 LGE: examen de inglés en las PAU

En la página 295 de la Orden Ministerial de 26 de noviembre de 1984 queda establecido lo siguiente:

Al margen de la importancia creciente que para la iniciación de estudios universitarios tiene el adecuado conocimiento de una lengua extranjera, el

hecho de que la misma no esté incluida en las PAU puede originar un progresivo menosprecio de su conocimiento, al par que un efecto, aunque involuntario, negativo en su enseñanza.

Con el fin de prevenir tal situación se decidió incluir la lengua extranjera en las PAU. Una de las preocupaciones que se tenía era el impacto que el examen podría tener no solamente en la enseñanza, sino también en la calificación final de las PAU, ya que suponía algo nuevo y no se sabía de qué manera iba a afectar un examen de lenguas a la nota que los estudiantes obtuviesen en la Selectividad. Con el objetivo de que el impacto fuese positivo, esa Orden Ministerial indica en la misma página lo siguiente:

La valoración de la prueba de lengua extranjera se regula de modo que tenga una ponderada repercusión en la calificación del ejercicio de que forma parte y, consiguientemente, en la definitiva de las pruebas con el fin de que la misma constituya un estímulo para la mejora de la calificación global de las pruebas hasta el momento en que la evaluación de la lengua extranjera pueda realizarse en condiciones de igualdad con la de las restantes materias.

En 1984, la lengua extranjera contaba tan sólo 1,5 puntos de los 10 del total del segundo ejercicio, mientras que la lengua española y la filosofía se valoraban con un máximo de 4,25 puntos cada una. En 1986 se decidió que para obtener la calificación global de los ejercicios se asignaría a la puntuación del primer ejercicio el valor de un 20% de la total, a la del segundo ejercicio el de un 40%, y a la del último ejercicio el 40% restante. Finalmente, en 1993 la calificación final se obtenía mediante una fórmula, en la cual el examen de lengua extranjera se valoraba de la misma manera que el de filosofía.

En cuanto a la estructura del examen de inglés, se estableció que dicha prueba estaría compuesta por un texto de una extensión no superior a 250 palabras, en lenguaje de uso cotidiano y no especializado. La comprensión del texto se evaluaría con cinco preguntas (también en el mismo idioma), y el tiempo máximo para este ejercicio sería de cuarenta

y cinco minutos. No se permitía el uso de diccionarios o algún otro material didáctico.

Antes de que se comenzara con el Distrito Único Andaluz, cada Universidad se encargó del diseño de su propia prueba. En los exámenes diseñados por la Universidad de Granada, por ejemplo (ver apéndice 5), cada una de las cinco preguntas tenía tres ejercicios distintos, con los que se evaluaban aspectos relacionados con la comprensión de la lectura del texto, gramática y vocabulario. No obstante, no había todavía un sistema muy consistente para calificar estas preguntas, ya que algunas de ellas contaban 0,75 puntos (desde la pregunta 1a hasta la pregunta 4a) y otras 0,50 puntos (desde la pregunta 4b hasta la pregunta 5c). Los tres ejercicios de la pregunta 4 eran similares (transformar oraciones de estilo directo a indirecto y viceversa) y sin embargo dos de ellos contaban 0,50 puntos, mientras que el tercero contaba 0,75 puntos.

En la siguiente tabla se describen las tres pruebas de inglés que la Universidad de Granada realizó en los años 1985, 1990 y 1995.

Tabla 2.1. Pruebas de inglés en la Selectividad preparadas por la Universidad de Granada por la LGE

	1985	1990	1995
Reading	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto
Vocabulary	Definir 3 palabras o expresiones	Escribir 3 oraciones usando 3 palabras con 2 significados distintos	Escribir 3 oraciones usando 3 palabras con 2 significados distintos
Grammar	Formular las preguntas correspondientes a 3 respuestas dadas	Formular las preguntas correspondientes a 3 respuestas dadas	Formular las preguntas correspondientes a 3 respuestas dadas
	Transformar 3 oraciones de estilo indirecto a directo	Transformar 3 oraciones de estilo directo a indirecto	Transformar 4 oraciones de estilo indirecto a directo
	Unir 3 pares de oraciones con un pronombre relativo	Unir 3 pares de oraciones con un pronombre relativo	2 ejercicios en los que hay que combinar 2 oraciones en una sola

Con la creación de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria, a partir del curso 1995-96 la Ponencia de inglés de COU se encargó de diseñar una única prueba de inglés para toda Andalucía. A partir del curso académico 2000-01 se dejaron de impartir clases para los alumnos de COU, pero se siguieron diseñando exámenes de COU hasta septiembre de 2003 para aquellos estudiantes que aún estaban dentro de este plan de estudios y no habían hecho la PAU.

Se introdujeron algunos cambios en el examen de inglés a indicación de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria. Aunque la lectura seguía evaluándose del mismo modo que se había estado haciendo hasta entonces, se incluyó también un ejercicio de escritura, y todas las preguntas del examen se comenzaron a agrupar en cuatro apartados:

1. *Comprehension*, con tres preguntas de respuesta corta sobre el texto y una calificación máxima de 3 puntos (1 punto por cada pregunta).
2. *Lexicon*, con cuatro preguntas relacionadas con el vocabulario del texto y una calificación máxima de 2 puntos (0,5 puntos por cada pregunta).
3. *Grammar*, con cuatro preguntas sobre algún aspecto gramatical y una calificación máxima de 2 puntos (0,5 puntos por cada pregunta).
4. *Production*, con dos preguntas proponiendo dos temas relacionados con el del texto del examen. Los estudiantes debían elegir uno de los dos temas y escribir un ensayo. La calificación máxima de esta parte era de 3 puntos.

El formato de las preguntas de comprensión del texto y de escritura no sufrió ningún tipo de reforma. Los ejercicios de léxico más comunes incluyen el (1) hallar el sinónimo o el antónimo de una palabra en el texto, el (2) escribir el sinónimo o el antónimo de una palabra del texto y el (3) hallar en el texto una palabra a partir de su definición.

Entre los ejercicios de gramática más comunes se pueden destacar el (1) transformar una oración de activa a pasiva y viceversa, el (2) transformar una oración de estilo directo a indirecto y viceversa, el (3) unir dos oraciones con un pronombre relativo, el (4) completar la segunda parte de una oración condicional, y el (5) formular una pregunta a partir de su respuesta.

A continuación se muestran varias tablas en las que se especifica qué tipo de ejercicios han aparecido en las pruebas de COU desde junio de 1996 hasta septiembre de 2003.

Tabla 2.2. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LGE (desde junio 1996 hasta septiembre 1997)

	Jun. 1996	Sep. 1996	Jun. 1997	Sep. 1997
Comprehension	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto	EXAMEN NO DISPONIBLE	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto	
Lexicon	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto Hallar el sinónimo de una palabra en el texto Escribir el antónimo de una palabra Escribir el antónimo de una palabra	EXAMEN NO DISPONIBLE	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto Hallar el sinónimo de una palabra en el texto Hallar en el texto una palabra a partir de su definición Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto Hallar el sinónimo de una palabra en el texto Hallar el antónimo de una palabra en el texto Escribir el sinónimo de una palabra
Grammar	Unir dos oraciones con un pronombre relativo Transformar una oración afirmativa en interrogativa Transformar una oración de estilo indirecto a estilo directo Transformar una oración de activa a pasiva	EXAMEN NO DISPONIBLE	Transformar una oración de activa a pasiva Transformar una oración de pasiva a activa Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and") Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta	Transformar una oración de activa a pasiva Transformar una oración de estilo indirecto a estilo directo Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and") Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta
Production	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición	EXAMEN NO DISPONIBLE	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición	

Tabla 2.3 Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LGE (desde junio 1998 hasta septiembre 1999)

	Jun. 1998	Sep. 1998	Jun. 1999	Sep. 1999
Comprehension	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto			
Lexicon	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Escribir el antónimo de una palabra	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto
	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto
	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
Grammar	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar una oración de activa a pasiva	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Transformar una oración de activa a pasiva
	Completar la segunda parte de una oración condicional	Transformar una oración de estilo indirecto a estilo directo	Transformar una oración de estilo indirecto a estilo directo	Transformar una oración de estilo indirecto a estilo directo
	Reescribir una oración de tal manera que no cambie su significado	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta	Transformar una oración de activa a pasiva	Formular una pregunta a partir de su respuesta
	Transformar una oración de estilo indirecto a estilo directo	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta	Completar la segunda parte de una oración condicional
Production	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición			

Tabla 2.4. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LGE (desde junio 2000 hasta septiembre 2001)

	Jun. 2000	Sep. 2000	Jun. 2001	Sep. 2001
Comprehension	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto			
Lexicon	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el sinónimo de una palabra
	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el antónimo de una palabra en el texto
	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
Grammar	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Transformar una oración de activa a pasiva	Completar la segunda parte de una oración condicional	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta
	Completar la segunda parte de una oración condicional	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto
	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de activa a pasiva	Reescribir una oración de tal manera que no cambie su significado
	Transformar una oración de pasiva a activa	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and" ni "but")
Production	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición			

Tabla 2.5. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LGE (desde junio 2002 hasta septiembre 2003)

	Jun. 2002	Sep. 2002	Jun. 2003	Sep. 2003
Comprehension	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto		EXAMEN NO DISPONIBLE	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto
Lexicon	<p>Escribir el sinónimo de una palabra</p> <p>Hallar el antónimo de una palabra en el texto</p> <p>Hallar el sinónimo de una palabra en el texto</p> <p>Hallar en el texto una palabra a partir de su definición</p>	<p>Hallar en el texto una palabra a partir de su definición</p> <p>Escribir el sinónimo de una palabra</p> <p>Escribir el sinónimo de una palabra</p> <p>Hallar el antónimo de una palabra en el texto</p>	EXAMEN NO DISPONIBLE	<p>Escribir el sinónimo de una palabra</p> <p>Escribir el antónimo de una palabra</p> <p>Hallar el sinónimo de una palabra en el texto</p> <p>Hallar en el texto una palabra a partir de su definición</p>
Grammar	<p>Transformar una oración de pasiva a activa</p> <p>Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto</p> <p>Formular una pregunta a partir de su respuesta</p> <p>Completar la segunda parte de una oración condicional</p>	<p>Transformar una oración de activa a pasiva</p> <p>Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto</p> <p>Unir dos oraciones con un pronombre relativo</p> <p>Completar la segunda parte de una oración condicional</p>	EXAMEN NO DISPONIBLE	<p>Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto</p> <p>Transformar una oración de activa a pasiva</p> <p>Formular una pregunta a partir de su respuesta</p> <p>Completar la segunda parte de una oración condicional</p>
Production	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición		EXAMEN NO DISPONIBLE	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición

2.2.2 LOGSE: examen de inglés en las PAU

Según el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, el segundo ejercicio de la primera parte de la prueba que la LOGSE establecía como vía de acceso a la Universidad estaba compuesto de nuevo por un texto de un idioma extranjero, del lenguaje común, no especializado. A partir de este texto el estudiante tenía que realizar un comentario personal y responder a cuestiones relacionadas con el mismo. Dichas preguntas aparecían en el mismo idioma, y habían de ser respondidas sin ayuda de diccionario o de algún otro material didáctico. A diferencia de la orden de 26 de noviembre de 1984, el nuevo decreto no hacía mención al número de palabras del texto ni al número de preguntas que se incluirían en la prueba.

La calificación del ejercicio de inglés tenía el mismo valor que los otros dos ejercicios de la primera parte, ya que se decidió que se haría la media aritmética.

Hasta septiembre del año 2000, el examen de inglés de Bachillerato tuvo el mismo formato que el de COU, con los mismos componentes y las mismas calificaciones: (1) *comprehension* (3 puntos en total), (2) *lexicon* (2 puntos en total), *grammar* (2 puntos en total) y (4) *production* (3 puntos en total). Siguieron apareciendo el mismo tipo de ejercicios de gramática y de vocabulario. Las tablas que aparecen a continuación recogen información acerca de los ejercicios de cada una de las pruebas de Bachillerato, desde junio del año 1996 hasta septiembre del año 2000.

Tabla 2.6. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LOGSE (desde junio 1996 hasta junio 1998)

	Jun. 1996	Sep. 1996	Jun. 1997	Sep. 1997	Jun. 1998
Comprehension	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto				
Lexicon	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar el antónimo de una palabra en el texto
	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Escribir el antónimo de una palabra	Escribir el sinónimo de una palabra
	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Escribir el antónimo de una palabra	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el sinónimo de una palabra
	Escribir el sinónimo de una palabra	Escribir una oración con una palabra dada.	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
Grammar	Transformar una oración de pasiva a activa	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar una oración de activa a pasiva
	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and")	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de pasiva a activa	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto
	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Transformar una oración de activa a pasiva	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Completar la segunda parte de una oración condicional
	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta	Completar la segunda parte de una oración condicional	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Formular una pregunta a partir de su respuesta
Production	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición				

Tabla 2.7. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LOGSE (desde septiembre 1998 hasta septiembre 2000)

	Sep. 1998	Jun. 1999	Sep. 1999	Jun. 2000	Sep. 2000
Comprehension	3 preguntas de respuesta corta sobre un texto				
Lexicon	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto
	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el antónimo de una palabra en el texto
Grammar	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de activa a pasiva	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta
	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de activa a pasiva	Reescribir una oración poniendo los verbos en la forma correcta	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de pasiva a activa
	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and")	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto
	Formular una pregunta a partir de su respuesta	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and" ni "but")	Formular una pregunta a partir de su respuesta
Production	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición				

El Real Decreto 1640/1999 de 22 de octubre hizo que el examen de inglés se reformara y dejara de ser similar al de COU. En primer lugar, los estudiantes tenían media hora más para contestar las preguntas (haciendo un total de hora y media). Con el aumento del tiempo se aumentó también el número de ejercicios, llegándose a un total de quince preguntas. No obstante, seguía apareciendo un texto en el que se enfocaban la mayor parte de las preguntas.

Los ejercicios pasaron a organizarse en tres componentes distintos:

1. *Comprehension*, con dos categorías distintas, y una calificación máxima de 4 puntos:
 - a. Dos preguntas de respuesta corta sobre el texto (1 punto por cada pregunta).
 - b. Cuatro preguntas de verdadero/falso sobre el texto (0,5 puntos por cada pregunta).
2. *Use of English*, combinando los antiguos componentes de vocabulario y gramática. El número total de ejercicios de esta parte era ocho. Los cuatro primeros pasarían a puntuar 0,25 cada uno, y evaluaban los conocimientos de vocabulario. Los otros cuatro ejercicios recibían una puntuación de 0,5 cada uno, y se centraban en los aspectos gramaticales. Por tanto, la puntuación máxima de este componente era de 3 puntos.
3. *Production*, con dos preguntas proponiendo dos temas relacionados con el del texto del examen. Los estudiantes debían elegir uno de los dos temas y escribir una composición. La calificación máxima de esta parte era de 3 puntos.

Éste es el examen que actualmente se está usando como PAU en Andalucía, y seguirá en vigor hasta el curso académico 2008-09, según la nueva reforma educativa.

Las tablas de las siguientes páginas muestran información acerca de los ejercicios de cada una de estas pruebas, desde junio del año 2001 hasta el último examen que se ha hecho, en septiembre del año 2006.

Tabla 2.8. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LOGSE (desde junio 2001 hasta junio 2003)

	Jun. 2001	Sept. 2001	Jun. 2002	Sept. 2002	Jun. 2003
Comp.	2 preguntas de respuesta corta sobre un texto				
	4 preguntas de verdadero/falso sobre el mismo texto				
Use of English	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el antónimo y el sinónimo de dos palabras distintas en el texto	Escribir un nombre con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto
	Escribir el sinónimo de una palabra	Escribir un nombre con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Escribir un adjetivo con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Hallar el antónimo de una palabra en el texto
	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar dos oraciones de estilo directo a estilo indirecto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Combinar dos oraciones en una sola (sin usar "and" ni "but")	Rellenar un hueco en blanco en una oración con una preposición	Escribir el antónimo de una palabra	Escribir el antónimo de una palabra	Escribir un adjetivo con la misma raíz de una palabra que se ofrece
	Rellenar un hueco en blanco de una oración con una preposición	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)	Transformar dos oraciones de estilo directo a estilo indirecto	Transformar dos oraciones de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de activa a pasiva
	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)		Transformar una oración de pasiva a activa	Transformar una oración de pasiva a activa	Ordenar las palabras que aparecen en unos cuadros para formar una oración con sentido

	Jun. 2001	Sept. 2001	Jun. 2002	Sept. 2002	Jun. 2003
	Completar la segunda parte de una oración condicional		Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)	Ordenar las palabras que aparecen en unos recuadros para formar una oración con sentido	Transformar dos oraciones de estilo directo a estilo indirecto
			Completar la segunda parte de una oración condicional	Completar la segunda parte de una oración condicional	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)
Prod.	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición				

Tabla 2.9. Pruebas de inglés en la Selectividad regulada por la LOGSE (desde septiembre 2003 hasta septiembre 2005)

	Sep. 2003	Jun. 2004	Sep. 2004	Jun. 2005	Sep. 2005
Comp.	2 preguntas de respuesta corta sobre un texto				
	4 preguntas de verdadero/falso sobre el mismo texto				
Use of English	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el antónimo de una palabra	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir el antónimo de una palabra	Escribir el sinónimo de una palabra
	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Escribir el sinónimo de una palabra	Hallar el antónimo de una palabra en el texto	Hallar el sinónimo de una palabra en el texto	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Descubrir qué palabra no es un adverbio de cuatro palabras que se dan	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Escribir un nombre con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Rellenar un hueco en blanco de una oración con una preposición	Hallar el antónimo de una palabra en el texto
	Escribir un adjetivo con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Escribir un adjetivo con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Escribir el sinónimo de una palabra	Escribir un adjetivo con la misma raíz de una palabra que se ofrece	Escribir un nombre con la misma raíz de una palabra que se ofrece

Sep. 2003	Jun. 2004	Sep. 2004	Jun. 2005	Sep. 2005
Transformar dos oraciones de estilo directo a estilo indirecto	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto
Transformar una oración de activa a pasiva	Ordenar las palabras que aparecen en unos recuadros para formar una oración con sentido	Transformar una oración de activa a pasiva	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto	Transformar una oración de pasiva a activa
Completar la segunda parte de una oración condicional	Transformar una oración de activa a pasiva	Reescribir una oración de tal manera que no cambie su significado	Completar la segunda parte de una oración condicional	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)
Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Completar la segunda parte de una oración condicional	Ordenar las palabras que aparecen en unos recuadros para formar una oración con sentido	Ordenar las palabras que aparecen en unos recuadros para formar una oración con sentido	Completar la segunda parte de una oración condicional
Prod.	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición			

Tabla 2.10. Prueba de inglés en la Selectividad regulada por la LOGSE de junio y septiembre 2006

	Junio 2006	Septiembre 2006
Comp.	2 preguntas de respuesta corta sobre un texto	
	4 preguntas de verdadero/falso sobre el mismo texto	
Use of English	Escribir el sinónimo de una palabra	Escribir el sinónimo de una palabra
	Escribir el antónimo de una palabra	Escribir el antónimo de una palabra
	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición	Añadir una palabra del mismo grupo semántico a una serie de palabras que se ofrecen
	Añadir una palabra del mismo grupo semántico a una serie de palabras que se ofrecen	Hallar en el texto una palabra a partir de su definición
	Unir dos oraciones con un pronombre relativo	Rellenar un hueco en blanco de una oración con la forma correcta de un verbo que aparece entre paréntesis
	Rellenar un hueco en blanco de una oración con la forma correcta de un verbo que aparece entre paréntesis	Unir dos oraciones con un pronombre relativo
	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)	Transformar una oración de estilo directo a estilo indirecto
	Ordenar las palabras que aparecen en unos recuadros para formar una oración con sentido	Formular una pregunta a partir de su respuesta (prestándose atención a las palabras subrayadas)
Prod.	2 temas propuestos (a elegir uno) para escribir una composición	

2.2.3 LOCE: examen de inglés en las PAU

El examen de inglés que proponía la LOCE se quedó tan solamente en un proyecto que nunca llegó a ver la luz. Uno de los mayores cambios propuestos para el examen por esta ley fue la inclusión de una parte oral, pero luego la LOE la eliminó. La parte escrita, sin embargo, no sufría ningún cambio con esta normativa, basándose en el análisis de un texto de una lengua extranjera, de lenguaje no especializado. El alumno realizaría un comentario personal y respondería a cuestiones relacionadas con el texto, siempre en el mismo idioma y sin ayuda de diccionario ni de ningún otro material didáctico. La calificación sería la media de las calificaciones de la parte oral y de la parte escrita, la cuál serviría para calcular la calificación total junto a las de los otros ejercicios.

Resumen

Del mismo modo que las PAU en general han evolucionado poco desde que nacieron en 1974, el componente de inglés ha sufrido también muy pocos cambios desde que éste se incorporó a las pruebas en 1985. Uno de los mayores cambios se hizo durante el curso 1996-97, en el que se implantó el Distrito Único Andaluz, según el cual la Ponencia de COU (que luego más tarde pasó a denominarse Ponencia de Bachillerato) se encargaría de la elaboración de un único examen común para toda Andalucía.

Desde el comienzo del Distrito Único Andaluz se realizaron tanto exámenes de COU (establecidos por la LGE) como de Bachillerato (establecidos por la LOGSE). Al principio ambos tenían la misma estructura: (1) *comprehension* (3 puntos en total), (2) *lexicon* (2 puntos en total), *grammar* (2 puntos en total) y (4) *production* (3 puntos en total). Sin

embargo, a partir de junio de 2001 la estructura del examen de Bachillerato cambió ligeramente, quedando de la siguiente manera: (1) *comprehension* (4 puntos en total), (2) *use of English* (3 puntos en total), y (3) *production* (3 puntos en total). En septiembre de 2003 se realizaron las últimas pruebas de COU de la LGE, por lo que el formato del examen al que acceden hoy en día todos los estudiantes es similar al de Bachillerato de la LOGSE.

Según la normativa vigente, la PAU actual seguirá usándose hasta septiembre de 2009, y la nueva prueba se implantará durante el curso académico 2009-2010.

CAPÍTULO 3

Análisis de las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el examen de inglés en la PAU

Es importante conocer la opinión tanto del profesor como la del alumno de Bachillerato en una investigación sobre el examen de inglés de Selectividad. Con este fin se diseñaron dos cuestionarios sobre aspectos relacionados con el ejercicio de inglés en las PAU.

En la primera parte de este capítulo se muestran las valoraciones de los profesores. Se presenta (1) su nivel de satisfacción con el actual examen de inglés de Selectividad, (2) las reformas que harían para una nueva PAU, (3) los materiales usados y el tiempo dedicado en la clase a la preparación del examen, y (4) su valoración de las enseñanzas comunes del Bachillerato establecidas por la ley.

La segunda parte del capítulo se centra en las valoraciones de los alumnos. Se muestra (1) su nivel de satisfacción con el examen de inglés de Selectividad, (2) las reformas que ellos harían para una nueva PAU, y (3) su valoración de las enseñanzas comunes del Bachillerato establecidas por la ley.

3.1 Cuestionario para el profesorado

Con el cuestionario diseñado se pretende medir la opinión de profesionales que día a día trabajan con estudiantes que se están preparando para estas pruebas con el fin de llegar a saber de qué manera se puede mejorar el examen que hasta ahora se está usando.

3.1.1 Método

3.1.1.1 Participantes

Durante algo más de tres meses, ochenta participantes accedieron al cuestionario online (más adelante se explica de qué manera se preparó y se dio a conocer) y dejaron su opinión. Con todas las respuestas se elaboró una base de datos con la que se han obtenido los resultados que se presentan. De los ochenta participantes se eliminaron dos de ellos, ya que en la mayoría de sus respuestas aparecía un 5, lo cual es indicio de que marcaron las respuestas sin haber prestado mucha atención a lo que se preguntaba.

Al final del cuestionario se incluyó una sección de preguntas más específicas relacionadas con los datos de los participantes y de los centros donde trabajan. Aunque los participantes que contestaron la encuesta dejaron datos personales sin rellenar, en general respondieron todas las preguntas, y las respuestas dadas muestran una coherencia que es, quizás, reflejo de la veracidad de las mismas. Por tanto, aunque la muestra no sea significativa, parece que refleja opiniones generalizadas sobre el examen.

A título informativo es interesante resaltar algunos de los datos obtenidos a partir de las respuestas obtenidas. En primer lugar, casi el 27% de todos los participantes dijeron ser profesores de Secundaria. El 73%, sin embargo, prefirió no especificar si eran profesores de Secundaria o maestros de Primaria que pasaron a impartir inglés en la ESO tras la reforma educativa, según se muestra en la tabla 3.1 a continuación.

Tabla 3.1 Perfil de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesor de Secundaria	21	26,9	100	100
	Perdidos Sistema	57	73,1		
	Total	78	100		

En las tablas 3.2, 3.3 y 3.4 aparecen los nombres de los centros donde trabajan los participantes, así como las localidades y las provincias donde se encuentran. El mayor número de respuestas es de la provincia de Cádiz, según se observa a continuación.

Tabla 3.2 Nombre de los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No respondieron	60	76,9	76,9
	IES Asta Regia	1	1,3	78,2
	IES Albayzín	1	1,3	79,5
	IES Alujaira	1	1,3	80,8
	IES Alcalá Nahar	1	1,3	82,1
	IES Ángel Ganivet	1	1,3	83,3
	IES Benjamín Rúa	1	1,3	84,6
	IES Castillo de Matrera	1	1,3	85,9
	IES Cristóbal Colón	1	1,3	87,2
	IES Doctor Francisco Marín	1	1,3	88,5
	IES Don Bosco	1	1,3	89,7
	IES Jacaranda	1	1,3	91,0
	IES José Cadalso	1	1,3	92,3
	IES La Arboleda	1	1,3	93,6
	IES Maese Rodrigo	1	1,3	94,9
	IES Miraya del Mar	1	1,3	96,2
	IES Rafael Alberti	1	1,3	97,4
	IES San Juan de Dios	1	1,3	98,7
	IES Sierra de Gádor	1	1,3	100
	Total	78	100	

Tabla 3.3 Localidad de los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No respondieron	60	76,9	76,9
	Alcalá de Henares	1	1,3	78,2
	Berja	1	1,3	79,5
	Cádiz	1	1,3	80,8
	Carmona	1	1,3	82,1
	Churriana	1	1,3	83,3
	Granada	2	2,6	85,9
	Huércal-Overa	1	1,3	87,2
	Jerez de la Frontera	1	1,3	88,5
	Lepe	1	1,3	89,7
	Medina Sidonia	1	1,3	91,0
	Móstoles	1	1,3	92,3
	San Roque	1	1,3	93,6
	Sanlúcar de Bda	1	1,3	94,9
	Siles	1	1,3	96,2
	Torre del Mar	1	1,3	97,4
	Valverde del Camino	1	1,3	98,7
	Villamartín	1	1,3	100
	Total	78	100	

Tabla 3.4 Provincia de los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Almería	2	2,6	11,1	11,1
	Cádiz	6	7,7	33,3	44,4
	Granada	2	2,6	11,1	55,6
	Huelva	2	2,6	11,1	66,7
	Jaén	1	1,3	5,6	72,2
	Málaga	2	2,6	11,1	83,3
	Sevilla	1	1,3	5,6	88,9
	Otra (Madrid)	2	2,6	11,1	100
	Total	18	23,1	100	
Perdidos Sistema		60	76,9		
Total		78	100		

El 23% de los participantes indicó que su centro era público. El resto no contestó esta pregunta, por lo que no se sabe cuántos pertenecían a un centro privado o privado-concertado.

Tabla 3.5 Tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	18	23,1	100	100
Perdidos	Sistema	60	76,9		
Total		78	100		

3.1.1.2 Instrumento

El cuestionario diseñado consta de cuatro partes. La primera de ellas se centra en la evaluación en Bachillerato, y a su vez se subdivide en dos secciones. Por un lado se hacen preguntas en relación al actual examen de inglés de Selectividad, y por el otro a las reformas que los profesores harían para una nueva PAU. La segunda parte es más corta que la primera, y se enfoca en la clase de inglés. Se pregunta por el tipo de materiales usados, así como el tiempo que se le dedica en clase a cada uno de los componentes de la lengua y los tipos de ejercicios con los que los estudiantes están familiarizados. En la tercera parte se hacen preguntas en relación a los objetivos y contenidos marcados por la ley acerca de la ordenación general y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Finalmente, en la última sección (tal y como se vio en el punto anterior) se incluyeron preguntas sobre los participantes y sus centros.

Con el fin de llegar a un mayor número de profesores, se decidió colgar en la red el cuestionario diseñado, en la siguiente página Web:

<http://www.hostedsurvey.com/takesurvey.asp?c=PAU>

Se contactó con profesores de Secundaria de varios centros de Andalucía y se pidió que rellenaran el cuestionario y que lo difundieran entre colegas. Al mismo tiempo, se contactó también con Isabel Pérez, quien lo hizo público en su página Web (www.isabelperez.com). Se decidió colgarlo aquí puesto que muchos profesores de inglés, no

solamente de Andalucía sino de todo el territorio español, acceden a esta página Web cada día, al ser un buen recurso con materiales de gran calidad para la clase de inglés, con información sobre el examen de Selectividad y con enlaces a otras páginas educativas relacionadas con la lengua inglesa.

Se ha querido conservar el formato del cuestionario original, incluyéndose una copia del mismo en las siguientes páginas.

1. LA EVALUACIÓN EN BACHILLERATO

1.1. EL EXAMEN DE SELECTIVIDAD

En general, ¿cuál es su nivel de satisfacción de cada uno de los componentes del examen de inglés de Selectividad? En la siguiente escala, marque un número del 1 al 5, siendo el número 5 el mayor índice de satisfacción

	1	2	3	4	5
Comprehension	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lexicon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuál es su nivel de satisfacción de cada uno de los siguientes aspectos acerca de los distintos componentes del examen de inglés de Selectividad? Marque un número del 1 al 5, siendo el número 5 el mayor índice de satisfacción

COMPREHENSION

	1	2	3	4	5
1. Número de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Longitud de los textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Nivel de dificultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Familiaridad con el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Uso de preguntas de respuesta corta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Número de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LEXICON

	1	2	3	4	5
7. Interés del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Relevancia del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Número de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRAMMAR

	1	2	3	4	5
10. Interés del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Relevancia del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Número de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PRODUCTION

	1	2	3	4	5
13. Tema de la redacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Longitud de la redacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuánto tiempo se le dedica en clase a la preparación del examen de Selectividad?

- Una vez a la semana
- Dos veces por semana
- Tres veces por semana
- Más de tres veces por semana

¿Con qué frecuencia realiza pruebas de Selectividad como preparación para el examen?

- Una vez a la semana
- Una vez cada dos semanas
- Una vez al mes
- Menos de una vez al mes

¿Le exigen sus alumnos que les prepare para el examen de Selectividad?

- Sí
- No

1.2. REFORMAS PARA LA NUEVA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

¿Qué componentes cree que deberían estar presentes en la Prueba de Acceso a la Universidad y cuál debería ser su porcentaje en la calificación del examen?

	No debería aparecer	25%	50%	75%	100%
Comprensión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros

¿Cuánto tiempo cree que necesitarían sus alumnos para contestar las preguntas de un examen en el que aparecen todos los componentes mencionados anteriormente?

- Menos de una hora
- Una hora
- Una hora y media
- Dos horas
- Más de dos horas

1.2.1. COMPRENSIÓN ESCRITA

¿Cuántos textos cree que deben aparecer en la Prueba de Acceso a la Universidad para evaluar la comprensión escrita?

- 1 texto
- 2 textos
- 3 textos
- Más de 3 textos

¿Cuáles de los siguientes temas cree que serían apropiados para los textos de comprensión escrita de la Prueba de Acceso a la Universidad? Elija cinco y ordénelos (1,2,3...) de acuerdo a sus preferencias

- | | |
|---|--------------------------|
| La ropa | <input type="checkbox"/> |
| La vida diaria | <input type="checkbox"/> |
| La educación | <input type="checkbox"/> |
| Los espectáculos | <input type="checkbox"/> |
| Los medios de comunicación | <input type="checkbox"/> |
| El medio ambiente | <input type="checkbox"/> |
| La comida y la bebida | <input type="checkbox"/> |
| El tiempo libre | <input type="checkbox"/> |
| La salud, la medicina y el ejercicio físico | <input type="checkbox"/> |
| Aficiones | <input type="checkbox"/> |
| La casa | <input type="checkbox"/> |
| Los idiomas | <input type="checkbox"/> |
| La gente | <input type="checkbox"/> |
| Lugares y edificios | <input type="checkbox"/> |
| Relaciones personales | <input type="checkbox"/> |
| Los transportes | <input type="checkbox"/> |
| Los servicios | <input type="checkbox"/> |
| Las compras | <input type="checkbox"/> |
| Los deportes | <input type="checkbox"/> |
| El mundo natural | <input type="checkbox"/> |
| Viajes y vacaciones | <input type="checkbox"/> |
| El tiempo atmosférico | <input type="checkbox"/> |
| El trabajo y el futuro profesional | <input type="checkbox"/> |

Otros

Según el nivel que presentan sus alumnos y los materiales que se usan en clase, ¿cuál cree que debería ser la longitud de los textos que aparecen en la Prueba de Acceso a la Universidad?

- Menos de 100 palabras
- Entre 100 y 150 palabras
- Entre 150 y 200 palabras
- Entre 200 y 250 palabras
- Entre 250 300 palabras
- Más de 300 palabras

¿Cuáles de las siguientes microdestrezas cree que debe evaluar la Prueba de Acceso a la Universidad?

- Comprender el sentido general de un texto escrito
- Comprender detalles esenciales de un texto
- Distinguir entre ideas principales y secundarias
- Distinguir elementos de coherencia y cohesión en los textos

1.2.2. EXPRESIÓN ESCRITA

¿Cuántos ejercicios cree que deberían evaluar la expresión escrita?

- 1 ejercicio
- 2 ejercicios
- 3 ejercicios
- Más de 3 ejercicios

¿Qué tipo de ejercicios propondría para el componente de escritura?
Ordénelos por orden de preferencia (de 1 a 4)

Describir uno o varios dibujos

Escribir una carta/postal/e-mail

Escribir un ensayo sobre uno o varios temas propuestos

Desarrollar un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen

Otros

¿Cuántas palabras deben escribir los candidatos para poderse evaluar su expresión escrita?

- Menos de 100
- Entre 100 y 200
- Entre 200 y 300
- Más de 300

Indique cuál de las siguientes afirmaciones refleja mejor su propia opinión

- Los ejercicios de escritura ya evalúan los componentes de gramática y vocabulario, y por tanto no deben evaluarse con otros ejercicios
- Los ejercicios de escritura evalúan el componente de gramática, pero no el de vocabulario, y por tanto debería haber una parte con ejercicios de vocabulario
- Los ejercicios de escritura evalúan el componente de vocabulario, pero no el de gramática, y por tanto debería haber una parte con ejercicios de gramática
- Los ejercicios de escritura no evalúan los componentes de gramática y vocabulario, y por tanto debería haber una parte con ejercicios de gramática y vocabulario adicional

1.2.3. COMPRENSIÓN ORAL

¿Cuántos ejercicios cree que deberían evaluar la comprensión oral?

- 1 ejercicio
- 2 ejercicios
- 3 ejercicios
- Más de 3 ejercicios

¿Qué tipo de ejercicios propondría para la comprensión oral? Ordénelos por orden de preferencia (de 1 a 5)

- | | |
|---|--------------------------|
| Dictado | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar una grabación con oraciones para discriminar fonemas en palabras | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar una grabación con un diálogo para responder preguntas de comprensión | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar una grabación con una narración que posteriormente habrá que resumir | <input type="checkbox"/> |
| Ver y escuchar un trozo breve de un vídeo del que luego se harán preguntas de comprensión | <input type="checkbox"/> |

Otros

¿Cuál cree que deber ser aproximadamente la duración de la parte de comprensión oral de la Prueba de Acceso a la Universidad?

- 10 minutos
- 15 minutos
- 30 minutos
- Más de 30 minutos

¿Cuáles de las siguientes situaciones cree más apropiadas en los ejercicios de comprensión oral? Ordénelos por orden de preferencia (de 1 a 4)

Informativo de radio o televisión

Diálogo cotidiano entre dos personas (en la compra, pidiendo direcciones...)

Lectura de un libro

Información ofrecida por megafonía en situaciones comunes (aeropuerto, estación de tren, centro comercial...)

Otros

1.2.4. EXPRESIÓN ORAL

¿Cuántos ejercicios cree que deberían evaluar la expresión oral?

- 1 ejercicio
- 2 ejercicios
- 3 ejercicios
- Más de 3 ejercicios

¿Qué tipo de ejercicios cree que podría evaluar la expresión oral de los candidatos? Ordénelos por orden de preferencia (de 1 a 5)

Entrevista individual con cada alumno/a

Entrevista por parejas

Descripción oral de un dibujo

Role play

Monólogo

Otros

¿Cuál cree que debe ser aproximadamente la duración de la parte de expresión oral de la Prueba de Acceso a la Universidad?

- 10 minutos
- 15 minutos
- 30 minutos
- Más de 30 minutos

¿Cree que la corrección de las preguntas de expresión oral se haría mucho mejor si se graban las respuestas que los candidatos den?

- Sí
- No

2. LA CLASE DE INGLÉS

Indique el título y editorial del libro de texto que está usando en 1º de Bachillerato

Indique el título y editorial del libro de texto que está usando en 2º de Bachillerato

¿Hay algún apartado en el libro de texto que prepare el examen de Selectividad?

- Sí
- No

¿Ha usado estos libros con anterioridad?

- Sí
- No

En caso de que los haya usado anteriormente, ¿cuánto tiempo lleva usándolos? Escriba el número y especifique si son años o meses

¿Cuánto tiempo dedica en clase a las siguientes competencias lingüísticas?

	Cada día	Varias veces a la semana	Una vez a la semana	Una vez al mes	Nunca
Comprensión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fonética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si sus alumnos no tuviesen que hacer el examen de Selectividad, indique qué tiempo dedicaría en clase a estas competencias lingüísticas

	Cada día	Varias veces a la semana	Una vez a la semana	Una vez al mes	Nunca
Comprensión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fonética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique si sus alumnos están familiarizados con los siguientes tipos de ejercicios (marque todos los que considere oportunos)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Preguntas de elección múltiple | <input type="checkbox"/> Preguntas de verdadero/falso y de sí/no |
| <input type="checkbox"/> Relaciones (matching) | <input type="checkbox"/> Ordenar cronológicamente |
| <input type="checkbox"/> Corrección de textos | <input type="checkbox"/> Ejercicios cloze (huecos en blanco) |
| <input type="checkbox"/> C test (huecos en blanco con algunas letras) | <input type="checkbox"/> Dictados |
| <input type="checkbox"/> Preguntas de respuesta corta | <input type="checkbox"/> Composiciones y ensayos |
| <input type="checkbox"/> Resúmenes | <input type="checkbox"/> Entrevistas orales |
| <input type="checkbox"/> Ejercicios de transferencia de información | |

3. LAS ENSEÑANZAS COMUNES DEL BACHILLERATO

¿Tiene conocimientos de los objetivos y contenidos que marca la ley acerca de la ordenación general y las enseñanzas mínimas del Bachillerato?

- Sí
 No
 Un poco

En general, ¿cree que sus estudiantes serán capaces de realizar lo siguiente al acabar 1º y 2º de Bachillerato? En la siguiente escala, marque un número del 1 al 5, siendo el número 5 el que indica que usted está más de acuerdo

1º de Bachillerato

	1	2	3	4	5
1. Tener una comprensión global acerca de lo que leen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Buscar información concreta de un texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Predecir y deducir información en distintos tipos de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Comprender mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos de inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.. Mantener una breve conversación con alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Contar una historia de algo que les ha ocurrido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Unir frases y párrafos de una forma lógica y así crear un texto coherente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Escribir una carta formal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Escribir una carta informal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Describir la apariencia física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Comparar, contrastar y diferenciar entre hechos y opiniones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Expresar preferencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Hablar de experiencias, costumbres y hábitos en el pasado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Expresar planes para el futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
16. Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis a partir del uso de oraciones condicionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido usando el estilo directo o indirecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Hacer deducciones sobre el pasado a través de verbos modales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Expresar consecuencias, resultados y causas a partir de oraciones subordinadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Distinguir vocabulario relacionado con distintos temas generales de los estudiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Distinguir fonemas de especial dificultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Distinguir las formas débiles de las palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Distinguir la acentuación de palabras y frases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Distinguir la entonación de frases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
26. Marcar el ritmo de una frase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Contrastar los aspectos culturales de los países de habla inglesa con los de su propio país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Identificar las costumbres y rasgos de la vida cotidiana de los países de habla inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Usar fórmulas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas, así como adecuar los mensajes a las características del interlocutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Reconocer la presencia e importancia del inglés en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De estos 30 ítems mencionados, ¿cuáles son los 5 a los que se le da más importancia en clase? Escriba los números en los espacios que se proveen

1er Lugar

2º Lugar

3er Lugar

4º Lugar

5º Lugar

2º de Bachillerato

	1	2	3	4	5
1. Hacer narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Participar y contribuir activamente en discusiones o debates sobre diversos temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Expresar argumentaciones y contraargumentaciones, tanto oralmente como por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Resolver problemas de forma cooperativa y tomar decisiones en grupo sobre un tema específico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mantener una breve conversación con alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Leer de manera autónoma textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con sus intereses profesionales, presentes o futuros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Comparar y contrastar textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Finalizar textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Participar en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Dar y pedir opiniones y consejos, así como persuadir y advertir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Solicitar información utilizando preguntas indirectas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Narrar una biografía y planificar un relato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Formular hipótesis y especular, establecer condiciones y hablar de verdades generales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
16. Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Distinguir vocabulario relacionado con distintos temas generales de los estudiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Distinguir fórmulas y expresiones léxicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Distinguir fonemas de especial dificultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Distinguir las formas débiles de las palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Distinguir la acentuación de palabras y frases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Distinguir la entonación de frases					
25. Marcar el ritmo de una frase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
26. Identificar los rasgos dialectales más significativos del inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Contrastar los aspectos culturales de los países de habla inglesa con los de su propio país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Reconocer las diferencias culturales y de comportamiento sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Usar registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Reconocer la importancia del inglés para profundizar en conocimientos que resultan de interés a lo largo de la vida profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De estos 30 ítems mencionados, ¿cuáles son los 5 a los que se le da más importancia en clase? Escriba los números en los espacios que se proveen

- 1er Lugar
- 2º Lugar
- 3er Lugar
- 4º Lugar
- 5º Lugar

4. DATOS DEL DOCENTE

Nombre (opcional)

Correo electrónico

¿Cuál de las dos siguientes opciones define mejor su perfil?

- Maestro de Primaria que pasó a impartir Inglés en la ESO tras la Reforma educativa
- Profesor de Inglés de Secundaria

5. DATOS DEL CENTRO EN EL QUE TRABAJA

Nombre del Centro en el que trabaja

Localidad del Centro

Provincia

- Almería
- Cádiz
- Córdoba
- Granada
- Huelva
- Jaén
- Málaga
- Sevilla

Otra

Tipo de Centro

- Público
- Privado
- Privado-concertado

3.1.2 Resultados y discusión

3.1.2.1 El examen de Selectividad

En la primera parte del cuestionario se les preguntaba a los profesores por su nivel de satisfacción general con cada uno de los componentes del actual examen de inglés de Selectividad (*comprehension*, *lexicon*, *grammar* y *production*). Se les pidió que valoraran cada uno de estos componentes en una escala de 1 a 5 (indicando con el 5 el mayor grado de satisfacción).

A partir de los datos obtenidos, los profesores encuestados mostraron un nivel de satisfacción más bajo en el componente de *grammar*, seguido de *lexicon*, *production* y *comprehension*, tal y como muestran los estadísticos descriptivos de la siguiente tabla.

Tabla 3.6 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con los componentes del examen

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<i>Comprehension</i>	78	1	5	3,53	0,977
<i>Production</i>	78	1	5	3,44	1,135
<i>Lexicon</i>	78	1	5	3,44	0,988
<i>Grammar</i>	78	1	5	3,40	1,143
N válido (según lista)	78				

La desviación típica del nivel de satisfacción de *grammar* y de *production* es muy alta (1,143 y 1,135 respectivamente). Esto indica una clara falta de unanimidad en cuanto a las opiniones sobre estas dos partes del examen. Las siguientes tablas de frecuencia muestran el grado de dispersión en las respuestas.

Tabla 3.7 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con *grammar*

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,4	6,4
	2	13	16,7	23,1
	3	19	24,4	47,4
	4	28	35,9	83,3
	5	13	16,7	100
	Total	78	100	

Tabla 3.8 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con *production*

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,4	6,4
	2	10	12,8	19,2
	3	24	30,8	50
	4	24	30,8	80,8
	5	15	19,2	100
	Total	78	100	

En cuanto a las opiniones relacionadas con la gramática, aparecen por un lado opiniones bastante negativas en relación a este componente (un 23,1% marcó 1 y 2 en la escala de valores), mientras que por el otro lado hay un porcentaje también elevado de profesores que tienen una valoración muy positiva (un 52,6% marcó 4 y 5 en la escala de valores). Esto puede indicar dos cosas: (1) los profesores que marcaron 4 y 5 siguen dándole una gran importancia a la gramática, o (2) a los profesores que marcaron 1 y 2 no les parece adecuado el tipo de preguntas usadas para evaluar la gramática.

En segundo lugar, la tabla 3.8 muestra datos similares a los de la tabla anterior, puesto que las opiniones con respecto a la parte de escritura son muy variadas. Según los datos, vuelve a haber heterogeneidad en el grupo: un 19,2% marcó 1 y 2 en la escala de valores, mientras que un 50% marcó 4 y 5. Esto puede indicar de nuevo que el 50% de los participantes está a favor de la evaluación de la escritura, o

que al 19,2% de los participantes no le parece apropiado el tipo de ejercicio usado. Existe cierta preocupación con respecto a la validez y fiabilidad de este tipo de ejercicio. Sin embargo, Amengual Pizarro (2004, 2005) demuestra que los ensayos del examen de Selectividad tienen un alto nivel de discriminación.

Con el fin de poder obtener información más detallada sobre cada uno de los componentes, se incluyeron en el cuestionario varias preguntas en las que se pedía a los participantes que valoraran, en la misma escala de 1 a 5, aspectos más concretos de cada uno de los componentes.

3.1.2.1.1 *Comprehension*

En general los profesores están suficientemente satisfechos con la longitud del texto que aparece en esta parte del examen, así como con el número de preguntas y de textos y su nivel de dificultad. Sin embargo, preocupan más los temas elegidos para los textos y el uso de las preguntas de respuesta corta, según se muestra en la tabla 3.9.

Tabla 3.9 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *comprehension*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Dev. típ.
2. Longitud de los textos	78	1	5	3,78	1,124
6. Número de preguntas	78	1	5	3,60	1,036
1. Número de textos	78	1	5	3,44	1,234
3. Nivel de dificultad	78	1	5	3,29	1,033
5. Uso de preguntas de respuesta corta	78	1	5	2,94	1,166
4. Familiaridad con el tema	78	1	5	2,73	1,065
N válido (según lista)	78				

En todas las respuestas destaca una desviación típica alta, indicando que no hay unanimidad entre el profesorado sobre los aspectos más negativos del examen. En general, la falta de unanimidad en las respuestas se debe a la falta de formación del profesorado sobre las directrices de elaboración de pruebas. Quizás esto justifica aún más la necesidad de proporcionar al profesorado instrumentos para analizar el examen.

Se incluyen a continuación dos tablas de frecuencia para los aspectos mejor y peor valorados por los participantes del componente de comprensión escrita, mostrándose el grado de dispersión en las respuestas.

Tabla 3.10 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la longitud del texto

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,8	3,8
	2	9	11,5	15,3
	3	14	17,9	33,2
	4	28	35,9	69,2
	5	24	30,8	100
	Total	78	100	

Tabla 3.11 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la familiaridad del tema

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	11,5	11,5
	2	25	32,1	43,6
	3	27	34,6	78,2
	4	12	15,4	93,6
	5	5	6,4	100
	Total	78	100	

3.1.2.1.2 *Lexicon*

Parece que el número de preguntas para la parte de vocabulario es suficiente, y los ejercicios parecen ser interesantes. No obstante, la relevancia de estos ejercicios quedó por debajo, según la valoración hecha por los participantes. La media obtenida, no obstante, está cerca de 3, por lo que el nivel de satisfacción no es excesivamente alto.

Tabla 3.12 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *lexicon*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9. Número de preguntas	78	1	5	3,29	1,218
7. Interés del ejercicio	78	1	5	3,15	1,196
8. Relevancia del ejercicio	78	1	5	3,04	1,178
N válido (según lista)	78				

Igual que para el componente de comprensión escrita, se incluyen dos tablas de frecuencia para los aspectos mejor y peor valorados en la parte de *lexicon*: número de preguntas y relevancia del ejercicio.

Tabla 3.13 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el número de preguntas

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	11,5	11,5
	2	7	9	20,5
	3	29	37,2	57,7
	4	18	23,1	80,8
	5	15	19,2	100
Total		78	100	

Tabla 3.14 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la relevancia del ejercicio

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	10,3	10,3
	2	17	21,8	32,1
	3	28	35,9	68
	4	14	17,9	85,9
	5	11	14,1	100
	Total	78	100	

3.1.2.1.3 Grammar

En el componente de gramática las medias son parecidas. La relevancia y el interés del ejercicio tienen la misma media, quedando un poco por debajo el número de preguntas.

Tabla 3.15 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *grammar*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
11. Relevancia del ejercicio	78	1	5	3,35	1,215
10. Interés del ejercicio	78	1	5	3,35	1,247
12. Número de preguntas	78	1	5	3,15	1,260
N válido (según lista)	78				

Como se tiene la misma media para la relevancia y el interés del ejercicio, se incluyen las tablas de frecuencia para las tres categorías.

Tabla 3.16 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la relevancia del ejercicio

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	9	9
	2	11	14,1	23,1
	3	24	30,8	53,9
	4	20	25,6	79,5
	5	16	20,5	100
	Total	78	100	

Tabla 3.17 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el interés del ejercicio

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	9	9
	2	13	16,7	25,7
	3	21	26,9	52,6
	4	20	25,6	78,2
	5	17	21,8	100
	Total	78	100	

Tabla 3.18 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el número de preguntas

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	11,5	11,5
	2	16	20,5	32
	3	20	25,6	57,6
	4	20	25,6	83,3
	5	13	16,7	100
	Total	78	100	

3.1.2.1.4 *Production*

Con respecto al componente de escritura, la longitud del texto que los estudiantes deben escribir tiene una aceptación mayor que el tema del mismo.

Tabla 3.19 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *production*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
14. Longitud de la redacción	78	1	5	3,69	0,958
13. Tema de la redacción	78	1	5	3,29	1,106
N válido (según lista)	78				

La longitud de la redacción tiene una desviación típica más baja que el resto. Al mismo tiempo muestra también una media por encima de las demás. Según la tabla 3.20, hay más homogeneidad en el grupo con relación a este aspecto del examen. Esta homogeneidad, sin embargo, no se muestra en la satisfacción con el tema de la redacción (tabla 3.21).

Tabla 3.20 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la longitud de la redacción

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,3	1,3
	2	8	10,3	11,6
	3	21	26,9	38,5
	4	32	41	79,5
	5	16	20,5	100
	Total	78	100	

Tabla 3.21 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el tema de la redacción

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,4	6,4
	2	12	15,4	21,8
	3	28	35,9	57,7
	4	21	26,9	84,6
	5	12	15,4	100
	Total	78	100	

3.1.2.1.5 Otras cuestiones sobre el examen de Selectividad

Según las respuestas a las últimas preguntas de esta sección, la mayoría de los participantes dedican una clase a la semana a la preparación del examen de Selectividad. Curiosamente, un 3,8% de los encuestados dijo que prepara a sus alumnos más de tres veces por semana. Con ello se quiere entender que preparan actividades extraescolares para la preparación del examen, ya que el número de clases semanales de inglés en Bachillerato es de tres.

Tabla 3.22 Estadísticos Descriptivos: tiempo dedicado en clase a la preparación del examen de Selectividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Una vez a la semana	49	62,8	62,8
	Dos veces por semana	12	15,4	78,2
	Tres veces por semana	14	17,9	96,2
	Más de tres veces por semana	3	3,8	100
	Total	78	100	

El porcentaje más alto de los participantes dijo que realizan pruebas de Selectividad como preparación para el examen al menos una vez a la semana, según se ve en la tabla 3.23.

Tabla 3.23 Estadísticos Descriptivos: frecuencia con la que se realizan pruebas de Selectividad como preparación para el examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Una vez a la semana	25	32,1	32,1
	Una vez cada dos semanas	18	23,1	55,1
	Una vez al mes	24	30,8	85,9
	Menos de una vez al mes	11	14,1	100
	Total	78	100	

Finalmente, la gran mayoría de los participantes se sienten presionados por sus alumnos para que les preparen para la Selectividad.

Tabla 3.24 Estadísticos Descriptivos: presión que sienten los profesores por parte de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No se sienten presionados	19	24,4	24,4
	Sí se sienten presionados	59	75,6	100
	Total	78	100	

3.1.2.2 Reformas para la nueva PAU

En primer lugar, se pidió a los profesores que indicaran qué componentes creían que deberían estar presentes en el examen de inglés de la PAU, y cuál debería ser su porcentaje en la calificación. Las siguientes seis tablas recogen esta información, mostrándose que, según el criterio de los profesores que contestaron esta pregunta, aún se seguiría dando más importancia a la comprensión y expresión escritas. Se ve que hay un porcentaje considerable que piensa que la comprensión y expresión oral no debería aparecer.

Tabla 3.25 Estadísticos Descriptivos: porcentaje que debería tener la comprensión escrita en la calificación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25%	27	34,6	60	60
	50%	15	19,2	33,3	93,3
	75%	2	2,6	4,4	97,8
	100%	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.26 Estadísticos Descriptivos: porcentaje que debería tener la expresión escrita en la calificación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No debería aparecer	1	1,3	2,2	2,2
	25%	30	38,5	66,7	68,9
	50%	8	10,3	17,8	86,7
	75%	5	6,4	11,1	97,8
	100%	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.27 Estadísticos Descriptivos: porcentaje que debería tener la comprensión oral en la calificación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No debería aparecer	11	14,1	24,4	24,4
	25%	27	34,6	60	84,4
	50%	3	3,8	6,7	91,1
	75%	2	2,6	4,4	95,6
	100%	2	2,6	4,4	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.28 Estadísticos Descriptivos: porcentaje que debería tener la expresión oral en la calificación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No debería aparecer	13	16,7	28,9	28,9
	25%	26	33,3	57,8	86,7
	50%	4	5,1	8,9	95,6
	100%	2	2,6	4,4	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.29 Estadísticos Descriptivos: porcentaje que debería tener la gramática en la calificación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No debería aparecer	7	9	15,6	15,6
	25%	23	29,5	51,1	66,7
	50%	10	12,8	22,2	88,9
	75%	3	3,8	6,7	95,6
	100%	2	2,6	4,4	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.30 Estadísticos Descriptivos: porcentaje que debería tener el vocabulario en la calificación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No debería aparecer	7	9	15,6	15,6
	25%	23	29,5	51,1	66,7
	50%	9	11,5	20	86,7
	75%	5	6,4	11,1	97,8
	100%	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Otro de los cambios que casi la mitad de los participantes haría es aumentar el tiempo de examen hasta dos horas, según se observa en la tabla 3.31.

Tabla 3.31 Estadísticos Descriptivos: tiempo que los alumnos necesitarían para hacer el examen de inglés de Selectividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Una hora y media	12	15,4	26,7	26,7
	Dos horas	20	25,6	44,4	71,1
	Más de dos horas	13	16,7	28,9	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

El resto de las preguntas de la segunda parte del cuestionario estaba enfocado a aquellos aspectos que los profesores dejarían igual y los que cambiarían con respecto a cada una de las cuatro destrezas.

3.1.2.2.1 Comprensión escrita

Con respecto al componente de comprensión escrita, en primer lugar la gran mayoría de los participantes está de acuerdo con el uso de un solo texto para la comprensión escrita. Un porcentaje más pequeño piensa que es mejor usar dos o más de dos textos, según se observa en la tabla 3.32.

Tabla 3.32 Estadísticos Descriptivos: número de textos que deberían evaluar la comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 texto	28	35,9	62,2	62,2
	2 textos	16	20,5	35,6	97,8
	3 textos o más	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

En segundo lugar se propuso una lista con posibles temas para los textos de este componente (inspirada en el documento que establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato en inglés), y se pidió a los profesores que eligieran cinco temas y los pusieran por orden de preferencia (de 1 a 5). Tal y como se puede ver en la tabla 3.33, el tema que más personas eligió fue “el tiempo libre.” Los cuatro últimos temas (“los idiomas,” “lugares y edificios,” “los transportes” y “el tiempo atmosférico”) no los eligió nadie.

Tabla 3.33 Estadísticos descriptivos: temas ordenados por el número de personas que los eligieron

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El tiempo libre	26	1	5	3,08	1,354
La vida diaria	22	1	5	3,55	1,471
El trabajo y el futuro profesional	22	1	5	3,23	1,572
El medio ambiente	21	1	5	3,05	1,596
Aficiones	19	1	5	3,21	1,273
La gente	15	1	5	2,80	1,568
Viajes y vacaciones	15	1	5	2,53	1,407
Relaciones personales	14	1	5	3,50	1,345
Los medios de comunicación	11	1	4	2	1,095
La salud, la medicina y el ejercicio físico	10	2	5	3,80	1,033
Los deportes	7	1	5	2,71	1,496
La educación	6	1	3	1,83	0,753
La ropa	5	2	5	4	1,414
El mundo natural	4	2	5	3,75	1,500
La comida y la bebida	4	1	3	2	1,155
Los espectáculos	3	2	4	3	1
Los servicios	1	4	4	4	,
La casa	1	4	4	4	,
Las compras	1	2	2	2	,
El tiempo atmosférico	0				
Los transportes	0				
Lugares y edificios	0				
Los idiomas	0				

Los datos de esta tabla informan del número de personas que eligieron los temas, pero no se sabe en qué orden. Estos datos se obtuvieron al dejarse como valores perdidos aquellos temas que los candidatos no eligieron. La quinta columna informa de la media de cada uno de los temas, pero este dato no dice mucho acerca de los temas elegidos por los participantes, ya que la media más alta la tienen “la ropa,” “los servicios” y “la casa,” y sin embargo éstos no fueron los temas más elegidos. De hecho, tan sólo una persona eligió “los servicios” y “la casa,” dándole una puntuación de 4. Por este motivo tienen una media más alta que los demás temas.

Con el fin de saber cuáles fueron los temas mejor valorados por los profesores (y no los que el mayor número de personas eligieron), los valores perdidos se cambiaron a 0 y se obtuvieron los datos de la tabla 3.34.

Tabla 3.34 Estadísticos Descriptivos: temas propuestos para la lectura (ordenados por orden de preferencia de los profesores)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El tiempo libre	45	0	5	1,78	1,845
La vida diaria	45	0	5	1,73	2,060
El trabajo y el futuro profesional	45	0	5	1,58	1,960
El medio ambiente	45	0	5	1,42	1,877
Aficiones	45	0	5	1,36	1,798
Relaciones personales	45	0	5	1,09	1,794
La gente	45	0	5	0,93	1,601
Viajes y vacaciones	45	0	5	0,84	1,445
La salud, la medicina y el ejercicio físico	45	0	5	0,84	1,665
Los medios de comunicación	45	0	4	0,49	1,014
La ropa	45	0	5	0,44	1,341
Los deportes	45	0	5	0,42	1,138
El mundo natural	45	0	5	0,33	1,148
La educación	45	0	3	0,24	0,679
Los espectáculos	45	0	4	0,20	0,786
La comida y la bebida	45	0	3	0,18	0,650
La casa	45	0	4	0,09	0,596
Los servicios	45	0	4	0,09	0,596
Las compras	45	0	2	0,04	0,298
El tiempo atmosférico	45	0	0	0	0
Los transportes	45	0	0	0	0
Lugares y edificios	45	0	0	0	0
Los idiomas	45	0	0	0	0
N válido (según lista)	45				

Las medias bajaron considerablemente, influenciadas por la gran cantidad de ceros. Por este mismo motivo la desviación típica es también muy alta. No obstante, los temas se reorganizaron y quedó “el tiempo libre” como el tema mejor valorado.

En cuanto a la extensión de los textos, la mayoría piensa que se deben usar textos con una extensión comprendida entre 100 y 200 palabras, según se muestra en la tabla 3.35.

Tabla 3.35 Estadísticos Descriptivos: longitud que deberían tener los textos de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 100 y 150 palabras	16	35,6	35,6	35,6
	Entre 150 y 200 palabras	14	31,1	31,1	66,7
	Entre 200 y 250 palabras	12	26,7	26,7	93,3
	Entre 250 y 300 palabras	1	2,2	2,2	95,6
	Más de 300 palabras	2	4,4	4,4	100
	Total	45	100	100	

Con una de las preguntas se quería saber qué microdestrezas relacionadas con la lectura creen los profesores que se debe evaluar en el examen de inglés de la PAU.

Las respuestas dadas por los participantes confirman que la microdestreza peor valorada es la de “distinguir elementos de coherencia y cohesión” seguida de “distinguir entre ideas principales y secundarias.” Por otro lado, la microdestreza con una mayor aceptación es “comprender el sentido general de un texto escrito,” seguida de “comprender detalles esenciales de un texto.” A estas microdestrezas son precisamente a las que se dedica mayor tiempo en la clase de inglés, como se verá más adelante. Las siguientes cuatro tablas recogen el porcentaje de candidatos que están de acuerdo y en desacuerdo con la evaluación de estas microdestrezas.

Tabla 3.36 Estadísticos Descriptivos: porcentaje de candidatos que desean evaluar la comprensión del sentido general de un texto escrito

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	7,7	13,3	13,3
	Sí	39	50	86,7	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.37 Estadísticos Descriptivos: porcentaje de candidatos que desean evaluar la comprensión de detalles esenciales de un texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	21,8	37,8	37,8
	Sí	28	35,9	62,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.38 Estadísticos Descriptivos: porcentaje de candidatos que desean evaluar la distinción entre ideas principales y secundarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	26,9	46,7	46,7
	Sí	24	30,8	53,3	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Tabla 3.39 Estadísticos Descriptivos: porcentaje de candidatos que desean evaluar la distinción de elementos de coherencia y cohesión en los textos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	31	39,7	68,9	68,9
	Sí	14	17,9	31,1	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

3.1.2.2.2 Expresión escrita

Según la opinión de los profesores que participaron en la encuesta, solamente un ejercicio es suficiente para evaluar la escritura, tal y como dijo el la mayoría de los encuestados. No obstante, comienza a haber cierto porcentaje de profesores que piensan que solamente un ejercicio no es suficiente. El 39.9% cree que se deben incluir dos ejercicios o más.

Tabla 3.40 Estadísticos Descriptivos: número de ejercicios que deberían evaluar la expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 ejercicio	27	34,6	60	60
	2 ejercicios	15	19,2	33,3	93,3
	3 ejercicios	1	1,3	2,2	95,6
	Más de 3 ejercicios	2	2,6	4,4	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Se ofrecieron cuatro tipos distintos de ejercicios como propuestas para la evaluación de la escritura y se pidió a los profesores que los pusieran (de 1 a 4) por orden de preferencia. El que más aceptación tuvo fue el ítem “escribir un ensayo sobre uno o varios temas propuestos” (el actual ejercicio de escritura del examen). El que menos se valoró fue “desarrollar un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen,” tal y como se puede observar.

Puesto que en esta pregunta el número 1 representa un mayor índice de satisfacción, al analizarla se invirtieron las medias; de este modo, los ítems que mejor satisfacen tienen una media más alta. Esto se hizo con todas aquellas preguntas en las que de la misma manera el número 1 indicaba mejor aceptación y el número 5 un mayor rechazo.

Tabla 3.41 Estadísticos Descriptivos: ejercicios propuestos para la escritura (ordenados por orden de preferencia de los profesores)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escribir un ensayo sobre uno o varios temas propuestos	43	1	4	2,98	1,263
Escribir una carta/postal/e-mail	43	1	4	2,44	0,881
Describir uno o varios dibujos	43	1	4	2,30	1,081
Desarrollar un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen	43	1	4	2,26	1,136
N válido (según lista)	43				

La opción del ensayo y la del texto a partir de varias anotaciones tienen una desviación típica más alta que el resto. Esto se debe una vez más a la falta de unanimidad en cuanto a las opiniones sobre el tipo de ejercicio que se debe usar para evaluar la escritura. Las tablas de frecuencia de estos dos ejercicios muestran esta gran dispersión.

Tabla 3.42 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca de la escritura de un ensayo sobre uno o varios temas propuestos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª Opción	23	51,1	53,5	53,5
	2ª Opción	6	13,3	14	67,4
	3ª Opción	4	8,9	9,3	76,7
	4ª Opción	10	22,2	23,3	100
	Total	43	95,6	100	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100		

Tabla 3.43 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del desarrollo de un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª Opción	8	17,8	18,6	18,6
	2ª Opción	10	22,2	23,3	41,9
	3ª Opción	10	22,2	23,3	65,1
	4ª Opción	15	33,3	34,9	100
	Total	43	95,6	100	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100		

La gran mayoría está de acuerdo, no obstante, en el número de palabras que los candidatos deben emplear en el texto (o los textos) que deben escribir. El 68,9% de los profesores que contestaron la pregunta cree que este número debe estar entre 100 y 200 palabras. El 24,4% piensa que con menos de 100 palabras tan sólo es suficiente. El resto cree que es necesario que los candidatos escriban textos más largos.

Tabla 3.44 Estadísticos Descriptivos: número de palabras que deben escribir los candidatos para poderse evaluar su expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 100	11	14,1	24,4	24,4
	Entre 100 y 200	31	39,7	68,9	93,3
	Entre 200 y 300	2	2,6	4,4	97,8
	Más de 300	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Una de las cuestiones planteadas es si se deben incluir dos secciones aparte con ejercicios de gramática y vocabulario. En las respuestas a esta pregunta se ven dos tipos de opiniones. Por un lado, el 42,2% escogió la primera opción, afirmando que no es necesaria la inclusión de ejercicios de gramática y vocabulario. Por el otro lado, el 51,1% eligió la cuarta opción, indicando que es necesario que se incluyan ejercicios tanto de gramática como de vocabulario. La segunda y tercera opción recibieron un 4,4% y un 2,2% de las respuestas respectivamente.

Tabla 3.45 Estadísticos Descriptivos: afirmaciones con respecto a la gramática y el vocabulario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se deben incluir componentes extras de gramática y vocabulario	19	24,4	42,2	42,2
	Debería haber una parte con ejercicios de vocabulario	2	2,6	4,4	46,7
	Debería haber una parte con ejercicios de gramática	1	1,3	2,2	48,9
	Debería haber una parte con ejercicios tanto de gramática como de vocabulario	23	29,5	51,1	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

3.1.2.2.3 Comprensión oral

Al igual que para el componente de escritura, la mayoría de los participantes dijo que prefería un solo texto, para la comprensión oral la mayoría prefiere también un solo ejercicio, según muestra la tabla 3.46.

Tabla 3.46 Estadísticos Descriptivos: número de ejercicios que deberían evaluar la comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 ejercicio	35	44,9	77,8	77,8
	2 ejercicios	8	10,3	17,8	95,6
	3 ejercicios	1	1,3	2,2	97,8
	Más de 3 ejercicios	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Al igual que se hizo con el componente anterior, se ofrecieron cinco tipos de ejercicios para evaluar la comprensión oral, y se pidió a los participantes que los ordenaran de 1 a 5 según su orden de preferencia. El ejercicio que recibió una puntuación menor fue el de “discriminación entre fonemas” seguido del “dictado.” Curiosamente, el “uso de un vídeo” fue el que mayor aceptación tuvo, según nos muestra la siguiente tabla.

Tabla 3.47 Estadísticos Descriptivos: ejercicios propuestos para la comprensión oral (ordenados por orden de preferencia de los profesores)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ver y escuchar un trozo breve de un vídeo del que luego se harán preguntas de comprensión	43	1	5	4,19	1,200
Escuchar una grabación con un diálogo para responder preguntas de comprensión	43	1	5	4,05	0,925
Escuchar una grabación con una narración que posteriormente habrá que resumir	39	1	4	2,59	0,938
Dictado	38	1	5	2,53	1,202
Escuchar una grabación con oraciones para discriminar fonemas en palabras	38	1	5	1,82	1,111
N válido (según lista)	37				

Al encontrarnos de nuevo con una desviación típica muy alta para el uso del dictado y del vídeo, las tablas de frecuencia muestran la heterogeneidad del grupo en relación a sus respuestas.

Tabla 3.48 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de un dictado para la comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	3	6,7	7,9	7,9
	2ª opción	4	8,9	10,5	18,4
	3ª opción	12	26,7	31,6	50
	4ª opción	10	22,2	26,3	76,3
	5ª opción	9	20	23,7	100
	Total	38	84,4	100	
Perdidos	Sistema	7	15,6		
Total		45	100		

Tabla 3.49 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de un vídeo para la comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	26	57,8	60,5	60,5
	2ª opción	7	15,6	16,3	76,7
	3ª opción	3	6,7	7	83,7
	4ª opción	6	13,3	14	97,7
	5ª opción	1	2,2	2,3	100
	Total	43	95,6	100	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100		

La mayor parte de los participantes cree que este componente debe tener una duración no superior a quince minutos. Un porcentaje más pequeño piensa que es necesario treinta minutos o más, según se indica en la siguiente tabla.

Tabla 3.50 Estadísticos Descriptivos: duración de la parte de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	14	17,9	31,1	31,1
	15 minutos	17	21,8	37,8	68,9
	30 minutos	11	14,1	24,4	93,3
	Más de 30 minutos	3	3,8	6,7	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Finalmente, se propusieron cuatro situaciones distintas, a partir de las cuales se pretendía conocer cuál de ellas sería más apropiada para un posible ejercicio de comprensión oral. Los participantes debían ordenarlos de 1 a 4, según su preferencia. Los resultados quedan recogidos a continuación.

Tabla 3.51 Estadísticos Descriptivos: situaciones propuestas para la comprensión oral (ordenadas por orden de preferencia de los profesores)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diálogo cotidiano entre dos personas (en la compra, pidiendo direcciones...)	44	1	4	3,39	0,920
Informativo de radio o televisión	43	1	4	2,70	0,989
Información ofrecida por megafonía en situaciones comunes (aeropuerto, estación de tren, centro comercial...)	43	1	4	2,09	1,065
Lectura de un libro	41	1	4	1,90	0,860
N válido (según lista)	41				

La desviación típica más alta de la tabla anterior se corresponde con el ítem de información ofrecida por megafonía. La siguiente tabla muestra el grado de dispersión en las respuestas.

Tabla 3.52 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de información ofrecida por megafonía en los ejercicios de *listening*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	5	11,1	11,6	11,6
	2ª opción	11	24,4	25,6	37,2
	3ª opción	10	22,2	23,3	60,5
	4ª opción	17	37,8	39,5	100
	Total	43	95,6	100	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100		

3.1.2.2.4 Expresión oral

En cuanto a la expresión oral, una vez más se ve que la mayoría de los participantes está a favor de un solo ejercicio. No obstante, casi una cuarta parte de los participantes prefiere dos ejercicios.

Tabla 3.53 Estadísticos Descriptivos: número de ejercicios que deberían evaluar la expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 ejercicio	32	41	71,1	71,1
	2 ejercicios	11	14,1	24,4	95,6
	3 ejercicios	1	1,3	2,2	97,8
	Más de 3 ejercicios	1	1,3	2,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

De entre los cinco tipos de ejercicios propuestos para la evaluación de este componente, el que mayor aceptación tuvo fue una “entrevista individual con cada alumno/a,” a diferencia del “monólogo,” que fue el menos valorado.

Tabla 3.54 Estadísticos Descriptivos: ejercicios propuestos para la expresión oral (ordenados por orden de preferencia de los profesores)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Entrevista individual con cada alumno/a	41	1	5	4,39	1,046
Descripción oral de un dibujo	43	1	5	3,35	1,251
Entrevista por parejas	39	1	5	3,21	1,080
<i>Role play</i>	41	1	5	2,56	1,205
Monólogo	39	1	5	1,77	1,038
N válido (según lista)	38				

Se incluyen las tablas de frecuencia de los dos tipos de ejercicios que presentan una desviación típica más alta: “descripción oral de un dibujo” y “role play.”

Tabla 3.55 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de la descripción oral de un dibujo en el componente de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	8	10,3	18,6	18,6
	2ª opción	14	17,9	32,6	51,2
	3ª opción	11	14,1	25,6	76,7
	4ª opción	5	6,4	11,6	88,4
	5ª opción	5	6,4	11,6	100
	Total	43	55,1	100	
Perdidos	Sistema	35	44,9		
Total		78	100		

Tabla 3.56 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso del *role play* en el componente de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	3	3,8	7,3	7,3
	2ª opción	6	7,7	14,6	22
	3ª opción	11	14,1	26,8	48,8
	4ª opción	12	15,4	29,3	78
	5ª opción	9	11,5	22	100
	Total	41	52,6	100	
Perdidos	Sistema	37	47,4		
Total		78	100		

Casi las tres cuartas partes de los participantes creen que este componente debe durar diez minutos. Un poco menos de la cuarta parte prefiere quince minutos, según se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 3.57 Estadísticos Descriptivos: duración de la parte de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	32	41	71,1	71,1
	15 minutos	9	11,5	20	91,1
	30 minutos	2	2,6	4,4	95,6
	Más de 30 minutos	2	2,6	4,4	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

Finalmente, la gran mayoría dijo que sería interesante que las respuestas dadas por los candidatos se grabaran.

Tabla 3.58 Estadísticos Descriptivos: opinión acerca de la grabación de las respuestas de la expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se deben grabar las respuestas	8	10,3	17,8	17,8
	Sí se deben grabar las respuestas	37	47,4	82,2	100
	Total	45	57,7	100	
Perdidos	Sistema	33	42,3		
Total		78	100		

3.1.2.3 La clase de inglés

En la siguiente sección del cuestionario se hacían preguntas relacionadas con la clase de inglés. Interesaba saber el libro de texto usado, así como también el tipo de ejercicios con los que los estudiantes están familiarizados. De esta forma se podría llegar a saber mejor qué tipo de tareas incluir en la nueva prueba.

Citizens (Longman), *Targets* (Burlington) y *Bonus* (Oxford) son los libros más usados tanto en primero como en segundo de Bachillerato. En

las dos siguientes tablas aparecen todas las respuestas obtenidas con sus porcentajes.

Tabla 3.59 Estadísticos Descriptivos: libros de texto usados en 1° de Bachillerato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bonus 1 (Oxford)	4	5,1	12,1	12,1
	Targets 1 (Burlington)	5	6,4	15,2	27,3
	Valid 1 (Burlington)	2	2,6	6,1	33,3
	New Impact 1 (Oxford)	2	2,6	6,1	39,4
	New Results 1 (Burlington)	4	5,1	12,1	51,5
	Citizens 1 (Longman)	8	10,3	24,2	75,8
	Steps to Success 1 (Oxford)	1	1,3	3	78,8
	Power 1 (Richmond)	2	2,6	6,1	84,8
	Time for English 1 (MacMillan-Heinemann)	2	2,6	6,1	90,9
	Made Easy 1 (Richmond)	2	2,6	6,1	97
	Take Note 1 (Longman)	1	1,3	3	100
	Total	33	42,3	100	
Perdidos	Sistema	45	57,7		
Total		78	100		

Tabla 3.60 Estadísticos Descriptivos: libros de texto usados en 2° de Bachillerato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bonus 2 (Oxford)	6	7,7	17,6	17,6
	Targets 2 (Burlington)	6	7,7	17,6	35,3
	Valid 2 (Burlington)	1	1,3	2,9	38,2
	New Impact 2 (Oxford)	2	2,6	5,9	44,1
	New Results 2 (Burlington)	4	5,1	11,8	55,9
	Citizens 2 (Longman)	6	7,7	17,6	73,5
	Steps to Success 2 (Oxford)	1	1,3	2,9	76,5
	Power 2 (Richmond)	1	1,3	2,9	79,4
	Time for English 2 (MacMillan-Heinemann)	1	1,3	2,9	82,4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Made Easy 2 (Richmond)	2	2,6	5,9	88,2
	Take Note 2 (Longman)	1	1,3	2,9	91,2
	Looking Forward 2 (MacMillan-Heinemann)	2	2,6	5,9	97,1
	Vision 2 (Heinemann)	1	1,3	2,9	100
	Total	34	43,6	100	
Perdidos	Sistema	44	56,4		
Total		78	100		

La mayoría de los profesores que contestaron indicó que el libro que estaban usando tenía algún apartado dedicado a la preparación del examen de Selectividad. Una de las cosas que algunas de las editoriales de texto hacen es adaptar sus materiales al currículo y a las necesidades del profesorado y del alumnado.

Tabla 3.61 Estadísticos Descriptivos: porcentaje de profesores que indicaron que el libro de texto tiene un apartado para la preparación de la Selectividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	7,7	15,8	15,8
	Si	32	41	84,2	100
	Total	38	48,7	100	
Perdidos	Sistema	40	51,3		
Total		78	100		

Más de la mitad de los profesores que contestaron la pregunta aseguraron haber usado esos libros con anterioridad, al menos durante dos años, aunque hay quien los ha usado durante más tiempo (tablas 3.62 y 3.63).

Tabla 3.62 Estadísticos Descriptivos: porcentaje de profesores que indicaron haber usado los mismos libros con anterioridad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	16,7	34,2	34,2
	Sí	25	32,1	65,8	100
	Total	38	48,7	100	
Perdidos	Sistema	40	51,3		
Total		78	100		

Tabla 3.63 Estadísticos Descriptivos: tiempo que llevan usando los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2 años	3	3,8	12,5	12,5
	3 años	9	11,5	37,5	50
	4 años	6	7,7	25	75
	5 años	4	5,1	16,7	91,7
	Más de 5 años	2	2,6	8,4	100
	Total	24	30,8	100	
Perdidos	Sistema	54	69,2		
Total		78	100		

Se quiso analizar una cuestión muy interesante de la clase de inglés con una pregunta acerca del tiempo que se dedica a cada una de las cuatro destrezas, junto a la gramática, el léxico, la fonética y los aspectos culturales. Tal y como era de esperar, las respuestas indican que se dedica mucho más tiempo a aquellas destrezas que actualmente se evalúan en el examen de Selectividad. Los porcentajes más altos se los lleva la gramática y el léxico que, según el 86,9% y el 94,7% respectivamente, se estudia cada día o varias veces a la semana. El 55,2% afirmó que nunca, o tan sólo una vez al mes, estudian fonética. El 47,4%, sin embargo, dijo que cada día o varias veces a la semana dedican tiempo a la comprensión oral. Se podría entender con ello que son profesores que dan sus clases en inglés. Todos estos datos aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 3.64 Estadísticos Descriptivos: porcentaje del tiempo dedicado en la clase de inglés a cada una de las destrezas comunicativas, gramática, vocabulario y cultura

	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral	Gramática	Léxico	Fonética	Aspectos culturales
Nunca	0	13,2	0	18,4	0	0	28,9	2,6
Una vez al mes	2,6	18,4	15,8	18,4	2,6	0	26,3	44,7
Una vez a la semana	23,7	21,1	42,1	15,8	10,5	5,3	23,7	26,3
Varias veces a la semana	39,5	13,2	23,7	18,4	39,5	34,2	7,9	10,5
Cada día	34,2	34,2	18,4	28,9	47,4	60,5	13,2	15,8

Se quiso saber cuál sería la situación si los estudiantes de Bachillerato no tuvieran que hacer el examen de inglés de Selectividad, y se preguntó también qué cantidad de tiempo dedicarían a las destrezas. La situación sería muy diferente, ya que se le dedicaría más tiempo tanto a la comprensión como la expresión oral. Al léxico y a la gramática, no obstante, se les seguiría dedicando una cantidad de tiempo considerable. El 89,5% y el 63,2% de los participantes seguiría enseñando léxico y gramática respectivamente cada día o varias veces a la semana, mientras que el 31,5% enseñaría fonética tan sólo una vez al mes o nunca.

Tabla 3.65 Estadísticos Descriptivos: porcentaje del tiempo que se dedicaría en la clase de inglés a cada una de las destrezas comunicativas, gramática, vocabulario y cultura si el actual examen de Selectividad no estuviese en vigor

	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral	Gramática	Léxico	Fonética	Aspectos culturales
Nunca	0	0	0	0	0	0	10,5	0
Una vez al mes	7,9	2,6	21,1	5,3	7,9	0	21,1	23,7
Una vez a la semana	23,7	23,7	39,5	23,7	28,9	10,5	31,6	31,6
Varias veces a la semana	34,2	21,1	15,8	23,7	42,1	42,1	15,8	26,3
Cada día	34,2	52,6	23,7	47,4	21,1	47,4	21,1	18,4

Finalmente, se preguntó por el grado de familiaridad de los alumnos con algunos tipos de ejercicios. Los tres ejercicios con un porcentaje más alto fueron las “preguntas de verdadero/falso y de sí/no,” las “preguntas de respuesta corta” y las “composiciones y ensayos.” Por debajo de la lista quedaron los “dictados” y las “entrevistas orales.”

Tabla 3.66 Estadísticos Descriptivos: tipos de ejercicios (ordenados por la familiaridad que los estudiantes tienen con ellos, según los profesores)

	Frecuencia	Porcentaje
Preguntas de verdadero/falso y de sí/no	38	100
Preguntas de respuesta corta	34	89,47
Composiciones y ensayos	34	89,47
Preguntas de elección múltiple	33	86,84
Ejercicios <i>cloze</i>	33	86,84
Relaciones (<i>matching</i>)	32	84,21
Corrección de textos	31	81,57
Ejercicios de transferencia de información (<i>information transfer</i>)	23	60,52
Ordenar cronológicamente	21	55,26
<i>C test</i>	16	42,10
Resúmenes	13	34,21
Entrevistas orales	9	23,68
Dictados	8	21,05

La opción de “preguntas de verdadero/falso y de sí/no” muestra una desviación típica de 0, puesto que todos los participantes que contestaron esta pregunta dijeron que sus alumnos estaban familiarizados con este tipo de preguntas.

3.1.2.4 Las enseñanzas comunes del Bachillerato

En la tercera sección del cuestionario se preguntaba por los objetivos y contenidos marcados por la ley acerca de la ordenación general y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Aunque la mayoría afirmó conocer dichos objetivos, el 15,2% de los participantes dijo que no tenía conocimientos de ellos, o los conocía tan sólo un poco, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 3.67 Estadísticos Descriptivos: conocimientos de las enseñanzas mínimas de Bachillerato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	3,8	9,1	9,1
	Un poco	2	2,6	6,1	15,2
	Sí	28	35,9	84,8	100
	Total	33	42,3	100	
Perdidos	Sistema	45	57,7		
Total		78	100		

Se crearon una serie de afirmaciones basadas en estos contenidos describiendo lo que los estudiantes de primero y segundo de Bachillerato serían capaces de hacer al final de curso en relación a sus competencias lingüísticas, y se pidió a los profesores que valoraran cada una de las afirmaciones en una escala del 1 al 5 (siendo el 5 la cifra más alta en la escala de valores).

Cada una de las afirmaciones está relacionada, o con aspectos gramaticales, léxicos, culturales y fonéticos, o con alguna de las cuatro

destrezas. Las dos afirmaciones más elegidas por los participantes fueron las dos primeras, ambas relacionadas con la comprensión escrita. Sin embargo, afirmaciones relacionadas con la expresión oral obtuvieron una puntuación más baja. En el puesto número 22, por ejemplo, aparece “contar una historia de algo que les ha ocurrido,” y en el 24 “mantener una breve conversación con alguien.” La siguiente tabla muestra todas las afirmaciones para primero de Bachillerato, ordenadas de mayor a menor puntuación.

Tabla 3.68 Estadísticos Descriptivos: afirmaciones de primero de Bachillerato ordenadas según la valoración hecha por los profesores (orden descendente)

	Media	Desv. típ.
1. Tener una comprensión global acerca de lo que leen	3,87	0,763
2. Buscar información concreta de un texto	3,87	0,619
30. Reconocer la presencia e importancia del inglés en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	3,74	0,893
12. Expresar preferencias	3,65	0,709
10. Describir la apariencia física	3,61	0,715
14. Expresar planes para el futuro	3,58	0,672
21. Distinguir vocabulario relacionado con distintos temas generales de los estudiados	3,55	0,768
16. Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad	3,48	0,890
13. Hablar de experiencias, costumbres y hábitos en el pasado	3,48	0,724
7. Unir frases y párrafos de una forma lógica y así crear un texto coherente	3,48	0,811
17. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis a partir del uso de oraciones condicionales	3,42	0,958
3. Predecir y deducir información en distintos tipos de textos	3,42	0,765
9. Escribir una carta informal	3,35	0,950
18. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido usando el estilo directo o indirecto	3,26	1,064
11. Comparar, contrastar y diferenciar entre hechos y opiniones	3,23	0,920
15. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos	3,19	0,654
20. Expresar consecuencias, resultados y causas a partir de oraciones subordinadas	3,16	0,898
28. Identificar las costumbres y rasgos de la vida cotidiana de los países de habla inglesa	3,10	1,076

	Media	Desv. típ.
27. Contrastar los aspectos culturales de los países de habla inglesa con los de su propio país	3,10	1,044
19. Hacer deducciones sobre el pasado a través de verbos modales	2,90	1,029
8. Escribir una carta formal	2,77	0,990
6. Contar una historia de algo que les ha ocurrido	2,68	1,194
29. Usar fórmulas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas, así como adecuar los mensajes a las características del interlocutor	2,58	0,886
5.. Mantener una breve conversación con alguien	2,52	1,151
25. Distinguir la entonación de frases	2,19	1,138
4. Comprender mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos de inglés	2,19	0,910
24. Distinguir la acentuación de palabras y frases	2,16	1,098
26. Marcar el ritmo de una frase	2,00	1,000
22. Distinguir fonemas de especial dificultad	2,00	0,931
23. Distinguir las formas débiles de las palabras	1,97	1,048

Las que se muestran a continuación son las afirmaciones referentes a segundo de Bachillerato, ordenadas también de mayor a menor puntuación. En primer lugar aparece el “reconocer la importancia del inglés,” seguido de afirmaciones relacionadas con el léxico y la comprensión escrita. “Mantener una breve conversación con alguien” sigue quedando muy por debajo en la lista (esta vez en la posición número 15). Al final de la lista están todas aquellas afirmaciones relacionadas con aspectos fonéticos y fonológicos, a los que, como se vio anteriormente, se le dedica muy poco tiempo en clase.

Tabla 3.69 Estadísticos Descriptivos: afirmaciones de segundo de Bachillerato ordenadas según la valoración hecha por los profesores (orden descendente)

	Media	Desv. típ.
30. Reconocer la importancia del inglés para profundizar en conocimientos que resultan de interés a lo largo de la vida profesional	3,91	1,125
19. Distinguir vocabulario relacionado con distintos temas generales de los estudiados	3,87	0,920
6. Leer de manera autónoma textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con sus intereses profesionales, presentes o futuros	3,78	0,902

15. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria	3,68	0,780
1. Hacer narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales	3,61	0,891
12. Narrar una biografía y planificar un relato	3,52	0,947
20. Distinguir fórmulas y expresiones léxicas	3,50	0,964
18. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales	3,50	0,859
16. Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones	3,43	0,843
11. Solicitar información utilizando preguntas indirectas	3,30	1,063
27. Contrastar los aspectos culturales de los países de habla inglesa con los de su propio país	3,27	0,935
10. Dar y pedir opiniones y consejos, así como persuadir y advertir	3,26	1,010
13. Formular hipótesis y especular, establecer condiciones y hablar de verdades generales	3,22	0,998
5. Mantener una breve conversación con alguien	3,05	1,397
8. Finalizar textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia	3,00	1,044
14. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento	3,00	1,113
28. Reconocer las diferencias culturales y de comportamiento sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística	2,95	1,133
17. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad	2,91	0,811
9. Participar en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.	2,86	1,207
3. Expresar argumentaciones y contraargumentaciones, tanto oralmente como por escrito	2,86	1,082
2. Participar y contribuir activamente en discusiones o debates sobre diversos temas	2,82	1,140
7. Comparar y contrastar textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos	2,77	1,193
4. Resolver problemas de forma cooperativa y tomar decisiones en grupo sobre un tema específico	2,77	1,193
29. Usar registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores	2,61	0,988
23. Distinguir la acentuación de palabras y frases	2,22	1,166
24. Distinguir la entonación de frases	2,18	1,220
21. Distinguir fonemas de especial dificultad	2,14	1,125
25. Marcar el ritmo de una frase	2,09	1,109
22. Distinguir las formas débiles de las palabras	2,09	1,109
26. Identificar los rasgos dialectales más significativos del inglés	1,95	1,090

Resumen de las opiniones del profesorado

Ochenta profesores contestaron el cuestionario en un periodo de tres meses. De entre todos ellos, dos se eliminaron de la base de datos debido al tipo de respuestas dadas. Todos los participantes eran profesores de Secundaria que trabajaban en centros públicos. Aunque la mayoría no especificó la provincia en la que trabajaban (77%), hubo participantes de casi todas las provincias andaluzas, e incluso algunos de otras provincias españolas.

1. La evaluación en Bachillerato

- a. El examen de Selectividad. Según las opiniones mostradas, los profesores encuestados mostraron un nivel de satisfacción más alto en el componente de *comprehension*, mientras que, por el contrario, el componente de *grammar* parece tener una aceptación menor. Curiosamente, en este último componente aparecen por un lado opiniones bastante negativas y por otro lado opiniones bastante positivas, demostrándose que hay una clara falta de unanimidad en cuanto a las opiniones del examen se refiere.

En relación a la lectura, los profesores están suficientemente satisfechos con la longitud del texto, el número de preguntas y de textos y su nivel de dificultad. Sin embargo, preocupan más los temas elegidos para los textos y el uso de las preguntas de respuesta corta. En cuanto al léxico, parece que el número de preguntas para la parte de vocabulario es suficiente, y los ejercicios parecen ser interesantes. No obstante, la relevancia de estos ejercicios quedó por debajo, según la valoración hecha por los participantes. En el componente de gramática, tanto la relevancia como el interés del ejercicio tienen la misma media, quedando un poco por debajo el número de preguntas. Finalmente, con respecto al componente de escritura, la longitud

del texto que los estudiantes deben escribir tiene una aceptación mayor que el tema del mismo.

Un dato curioso a destacar es el tiempo dedicado en clase a la preparación del examen de Selectividad. Casi el 63% de los encuestados dedican una clase a la semana a preparar la prueba. Un poco más del 30% aseguró dedicar dos o incluso tres clases a la semana al examen. Esto se debe en gran medida a que el 75% de los profesores se siente presionado por los alumnos para que les preparen para la Selectividad.

b. Reformas para la nueva Prueba de Acceso a la Universidad. En esta sección se pidió a los profesores que indicaran qué componentes creían que deberían estar presentes en el examen de inglés de la PAU. Según su opinión, aún se seguiría dando más importancia a la comprensión y expresión escritas, quedando muy por debajo tanto la comprensión como la expresión oral. Otro de los cambios que casi la mitad de los participantes haría es aumentar el tiempo de examen hasta dos horas.

- Comprensión escrita. En primer lugar la gran mayoría de los participantes está de acuerdo con el uso de un solo texto para la comprensión escrita. En segundo lugar, de entre todos los temas propuestos para los textos de este componente los más elegidos y mejor valorados fueron “el tiempo libre,” “la vida diaria” y “el trabajo y el futuro profesional.” Por otro lado, los temas que no eligió nadie, y, por tanto, los peor valorados, fueron “los idiomas,” “lugares y edificios,” “los transportes” y “el tiempo atmosférico.”

La mayoría de los participantes piensa que se deben usar textos con una extensión comprendida entre 100 y 200 palabras que evalúen sobre todo la comprensión del sentido general

más que la distinción de elementos de coherencia y cohesión o de las ideas principales y secundarias.

- Expresión escrita. La mayoría de los encuestados piensa que solamente un ejercicio es suficiente para evaluar la escritura, aunque se ve que el 40% es de la opinión de que se incluya un segundo ejercicio. De entre los cuatro ejercicios propuestos, el que más aceptación tuvo fue el “escribir un ensayo sobre uno o varios temas propuestos” (el actual ejercicio de escritura del examen). El que menos se valoró fue el “desarrollar un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen.”

La gran mayoría está de acuerdo, no obstante, en el número de palabras que los candidatos deben emplear en el texto (o los textos) que deben escribir. El 69% de los profesores que contestaron la pregunta cree que este número debe estar entre 100 y 200 palabras.

Una de las cuestiones planteadas es si se deben incluir dos secciones aparte con ejercicios de gramática y vocabulario. En las respuestas a esta pregunta se ven dos tipos de opiniones. Por un lado, el 42,2% afirmó que no es necesaria la inclusión de ejercicios de gramática y vocabulario. Por el otro lado, el 51,1% indicó que es necesario que se incluyan ejercicios tanto de gramática como de vocabulario. Una vez más se ve la clara falta de unanimidad en las opiniones del examen.

- Comprensión oral. Para la comprensión oral la mayoría de los participantes prefiere también un solo ejercicio. De entre los ejercicios propuestos el que curiosamente recibió una puntuación mayor fue el uso de un vídeo. Los que recibieron una aceptación menor fueron el de discriminación entre fonemas y el dictado.

La mayor parte de los participantes cree que este componente debe tener una duración no superior a quince minutos. Un porcentaje más pequeño piensa que es necesario treinta minutos o más.

Finalmente, de entre las cuatro situaciones propuestas para un posible ejercicio de comprensión oral, quedó en primer lugar un diálogo cotidiano entre dos personas, a diferencia de la lectura de un libro, que quedó en último lugar.

- Expresión oral. En este componente también la mayoría de los participantes está a favor de un solo ejercicio. No obstante, casi una cuarta parte de los participantes prefiere dos ejercicios. De entre los cinco tipos de ejercicios propuestos para la evaluación de este componente, el que mayor aceptación tuvo fue una “entrevista individual con cada alumno/a,” a diferencia del “monólogo,” que fue el menos valorado.

Casi las tres cuartas partes de los participantes creen que este componente debe durar diez minutos, mientras que un poco menos de la cuarta parte prefiere quince minutos.

Finalmente, la gran mayoría dijo que sería interesante que las respuestas dadas por los candidatos se grabaran.

2. La clase de inglés. Los libros de texto más usados tanto en primero como en segundo de Bachillerato son *Citizens* (Longman), *Targets* (Burlington) y *Bonus* (Oxford). La mayoría de los profesores indicaron que los libros que usan tienen un apartado dedicado a la preparación del examen de Selectividad y que ya los habían usado con anterioridad.

Por otro lado, las respuestas dadas indican también que se dedica mucho más tiempo en clase a aquellas destrezas que actualmente se evalúan en el examen de Selectividad. Los porcentajes más altos se los lleva la gramática y el léxico, que se estudian cada día o varias veces a

la semana según la opinión de la gran mayoría de los encuestados. Por el otro lado, se dedica mucho menos tiempo en clase a la fonética y a las destrezas orales. Esta situación sería muy distinta si los estudiantes no tuvieran que hacer el actual examen de Selectividad, o si en este examen se incluyera un componente de comprensión y expresión oral.

Finalmente, en relación al índice de familiaridad de los estudiantes con diversos tipos de preguntas, los profesores piensan que éstos están mucho más familiarizados con “preguntas de verdadero/falso y de sí/no,” con “preguntas de respuesta corta” y con el uso de “composiciones y ensayos,” más que con el de “dictados” y de “entrevistas orales.”

3. Las enseñanzas comunes del Bachillerato. La mayoría de los profesores afirmó conocer los objetivos y contenidos marcados por la ley acerca de la ordenación general y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. No obstante, el 15,2% de los participantes dijo que no tenía conocimientos de ellos, o los conocía tan sólo un poco.

Según la valoración hecha por los profesores en relación a las afirmaciones basadas en las enseñanzas mínimas, al final de curso los estudiantes son más capaces de tener una comprensión global de lo que leen y de buscar información concreta en un texto que de mantener una breve conversación con alguien o distinguir aspectos relacionados con la fonética y la fonología. Consecuentemente, afirmaron que en clase se dedica mucho más tiempo a destrezas de lectura, gramática o de escritura (que es principalmente de lo que se examinan los estudiantes en Selectividad), quedándose el aspecto oral en un segundo plano.

3.2 Cuestionario para el alumnado

El cuestionario para los estudiantes se diseñó con la misma finalidad que el de los profesores: saber la opinión del alumnado acerca del actual examen de inglés de Selectividad para una posible mejora del mismo. No obstante, se decidió hacer un cuestionario más corto al no incluirse algunas de las preguntas que aparecían en el cuestionario del profesor. Por un lado no interesaba tener un cuestionario demasiado largo que aburriera a los estudiantes; por el otro, en el primer cuestionario había preguntas que tan sólo estaban dirigidas a profesores, y no a estudiantes. Se decidió, por tanto, quitar la parte correspondiente a la clase de inglés, ya que no era necesario de nuevo saber el título de los libros de texto usados, del mismo modo que los estudiantes no podrían llegar a saber a qué aspectos de la lengua dedicarían más tiempo en clase si no tuviesen que hacer el examen de inglés de Selectividad.

3.2.1 Método

3.2.1.1 Participantes

Durante el tiempo que el cuestionario estuvo activo, cincuenta personas accedieron a la página Web en la que se colgó y dieron su opinión. El cuestionario iba dirigido a estudiantes de segundo de Bachillerato, pero por las características del cuestionario online no se puede asegurar que fuesen estudiantes de este curso los que lo contestaron. No obstante, todos dijeron el nombre del centro al que pertenecían y todas las respuestas dadas a las preguntas tienen sentido, lo cual es indicio de que realmente sí se trataba de alumnos de segundo de Bachillerato.

Esta vez no se eliminó a ninguno de los participantes de la base de datos, puesto que no se comprobó un comportamiento similar al de los dos participantes del cuestionario anterior, que en la mayoría de las preguntas marcaron el 5.

En el primer cuestionario se incluyó al final una sección con preguntas sobre los participantes y los centros en los que trabajaban, siguiéndose las pautas establecidas por Dörnyei (2003), pero no todos contestaron estas preguntas. Se puede pensar que no las contestaron porque aparecían al final del cuestionario o porque eran opcionales. Muchos de los profesores quizá quisieron mantener su identidad en el anonimato debido a que podría ser fácil identificarlos tan solamente con saber el centro y la localidad en la que trabajaban. Con el fin de conseguir más respuestas, esta vez se decidió poner la sección de preguntas sobre los datos personales al principio del cuestionario. No obstante, dichas preguntas seguían siendo opcionales.

Esta vez, la gran mayoría de los participantes sí dio el nombre del centro en el que estudiaban, la localidad y la provincia, tal y como muestran las tres tablas que siguen. Aunque hay un mayor número de respuestas por parte de estudiantes de Andalucía, estudiantes de otras comunidades también participaron, haciendo que hubiese una mayor variedad de participantes, tal y como se ve en las tablas que aparecen a continuación.

Tabla 3.70 Nombre de los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No respondieron	7	14	14
	Centro Escolar Amanecer	1	2	16
	IES Alba Longa	1	2	18
	IES Alkala Nahar	1	2	20
	IES Altair	1	2	22
	IES Ángel de Saavedra	1	2	24
	IES Antonio Garcia Bellido	1	2	26
	IES Astorga	1	2	28
	IES Asunción	1	2	30
	IES Aynadamar	1	2	32
	IES Ben Gabirol	1	2	34
	IES Breamo	1	2	36
	IES Camoens	2	4	40
	IES Castilla	1	2	42
	IES Castillo de Matrera	1	2	44
	IES Extremadura	1	2	46
	IES Foz	1	2	48
	IES Inca Garcilaso	1	2	50
	IES Isidro Arcenegui I Carmona	1	2	52
	IES José Martín Recuerda	1	2	54
	IES Juan XXIII	1	2	56
	IES La Fuensanta	1	2	58
	IES La Inmaculada	1	2	60
	IES Lagoa de Antela	1	2	62
	IES Llopis Mari	1	2	64
	IES Los Remedios	1	2	66
	IES Maestro Haedo	1	2	68
	IES Maria de Molina (CIDEAD)	1	2	70
	IES Menéndez Tolosa	1	2	72
	IES Nuevo Scala	1	2	74
	IES Pablo Gargallo	1	2	76
	IES Pérez Galdós	1	2	78
	IES Portada Alta	2	4	82
	IES Rey Don Jaime	1	2	84
	IES Safa Andújar	1	2	86
	IES San Juan de la Cruz	1	2	88
	IES Séneca	1	2	90
	IES Vicent Castell Domench	1	2	92
	IES Virgen de la Cabeza	1	2	94
	IES Virginia	1	2	96
	Los Salesianos	1	2	98
	O. D. Santo Domingo de Silos	1	2	100
	Total	50	100	

Tabla 3.71 Localidad de los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No respondieron	1	2	2
	Alcalá de Henares	1	2	4
	Alcorcón	1	2	6
	Alzira	1	2	8
	Andújar	1	2	10
	Armillá	1	2	12
	Astorga	1	2	14
	Cádiz	2	4	18
	Cañeras	1	2	20
	Castellón	1	2	22
	Ceuta	2	4	26
	Córdoba	5	10	36
	Cullera	1	2	38
	Foz	1	2	40
	Granada	4	8	48
	Jaén	1	2	50
	La Línea de la Concepción	1	2	52
	Las Palmas de Gran Canaria	1	2	54
	León	1	2	56
	Málaga	3	6	62
	Marchena	1	2	64
	Mérida	1	2	66
	Moncada	1	2	68
	Montilla	1	2	70
	Motril	1	2	72
	Pontedeume	1	2	74
	Rute	1	2	76
	Sevilla	2	4	80
	Soria	1	2	82
	Úbeda	1	2	84
	Ubrique	1	2	86
	Vigo	1	2	88
	Villamartín	1	2	90
	Xinzo de Limia	1	2	92
	Zamora	2	4	96
	Zaragoza	2	4	100
	Total	50	100	

Tabla 3.72 Provincia de los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No respondieron	1	2	2
	Badajoz	1	2	4
	Cádiz	5	10	14
	Canarias	1	2	16
	Castellón	1	2	18
	Ceuta	2	4	22
	Córdoba	7	14	36
	Coruña	1	2	38
	Granada	6	12	50
	Huelva	1	2	52
	Jaén	3	6	58
	León	2	4	62
	Lugo	1	2	64
	Madrid	2	4	68
	Málaga	4	8	76
	Ourense	1	2	78
	Sevilla	3	6	84
	Soria	1	2	86
	Valencia	3	6	92
	Zamora	2	4	96
	Zaragoza	2	4	100
	Total	50	100	

En cuanto al tipo de centro, la mayoría dijo pertenecer a un centro público, aunque hubo participantes también de centros privados y privado-concertados, según indica la tabla 3.73.

Tabla 3.73 Tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	41	82	82
	Privado	3	6	88
	Privado-concertado	6	12	100
	Total	50	100	

3.2.1.2 Instrumento

El cuestionario diseñado consta de tres partes. En la primera sección, tal y como se ha señalado antes, se incluyeron preguntas sobre los participantes y los centros donde estudian. La segunda parte se centra en la evaluación en Bachillerato, y a su vez se subdivide en dos secciones. Por un lado se hacen preguntas en relación al actual examen de inglés de Selectividad, y por el otro a las reformas que los profesores harían para una nueva PAU. Finalmente, en la tercera parte se hacen preguntas en relación a los objetivos y contenidos marcados por la ley acerca de la ordenación general y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Se contactó con aquellos profesores de Secundaria que habían dejado sus datos personales en el cuestionario anterior con el fin de que les hicieran llegar a sus alumnos el enlace del nuevo cuestionario, que se colgó en la siguiente página Web:

<http://www.hostedsurvey.com/takesurvey.asp?c=PAU2>

Al mismo tiempo se puso el enlace en una de las páginas Web de foros de Selectividad (www.novacampus.com), donde los estudiantes suelen entrar para buscar materiales o para pedir ayuda sobre cualquier aspecto relacionado con las PAU. Nuevamente se contactó con Isabel Pérez, quien lo hizo público también en su página Web (www.isabelperez.com).

Se ha querido conservar el formato del cuestionario original, incluyéndose una copia del mismo en las siguientes páginas.

1. DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos

Correo electrónico

Nombre del Centro en el que estudias

Localidad del Centro

Provincia

- Almería
- Cádiz
- Córdoba
- Granada
- Huelva
- Jaén
- Málaga
- Sevilla

Otra

Tipo de Centro

- Público
- Privado
- Privado-concertado

2. LA EVALUACIÓN EN BACHILLERATO

2.1. EL EXAMEN DE SELECTIVIDAD

En general, ¿cuál es tu nivel de satisfacción de cada uno de los componentes del examen de inglés de Selectividad? En la siguiente escala, marca un número del 1 al 5, siendo el número 5 el mayor índice de satisfacción

	1	2	3	4	5
Comprehension	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lexicon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuál es tu nivel de satisfacción de cada uno de los siguientes aspectos acerca de los distintos componentes del examen de inglés de Selectividad? Marca un número del 1 al 5, siendo el número 5 el mayor índice de satisfacción

COMPREHENSION

	1	2	3	4	5
1. Número de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Longitud de los textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Nivel de dificultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Familiaridad con el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Uso de preguntas de respuesta corta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Número de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LEXICON

	1	2	3	4	5
7. Interés del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Relevancia del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Número de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRAMMAR

	1	2	3	4	5
10. Interés del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Relevancia del ejercicio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Número de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PRODUCTION

	1	2	3	4	5
13. Tema de la redacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Longitud de la redacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuánto tiempo se le dedica en clase a la preparación del examen de Selectividad?

- Una vez a la semana
- Dos veces por semana
- Tres veces por semana
- Más de tres veces por semana

¿Con qué frecuencia realizais pruebas de Selectividad como preparación para el examen?

- Una vez a la semana
- Una vez cada dos semanas
- Una vez al mes
- Menos de una vez al mes

¿Exiges a tu profesor/a que te prepare para el examen de Selectividad?

- Sí
- No

2.2. REFORMAS PARA LA NUEVA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

¿Qué componentes crees que deberían estar presentes en la Prueba de Acceso a la Universidad? (Elige cuantos creas necesarios)

- Comprensión escrita (reading)
- Expresión escrita (writing)
- Comprensión oral (listening)
- Expresión oral (speaking)
- Gramática
- Vocabulario

¿Cuánto tiempo crees que necesitarías para contestar las preguntas de un examen en el que aparecen todos los componentes mencionados anteriormente?

- Menos de una hora
- Una hora
- Una hora y media
- Dos horas
- Más de dos horas

2.2.1. COMPRENSIÓN ESCRITA (READING)

¿Cuántos textos crees que deben aparecer en la Prueba de Acceso a la Universidad para evaluar la comprensión escrita?

- 1 texto
- 2 textos
- 3 textos
- Más de 3 textos

¿Cuáles de los siguientes temas crees que serían apropiados para los textos de comprensión escrita de la Prueba de Acceso a la Universidad? Elige cinco y ordénalos (1,2,3...) de acuerdo a tus preferencias

- La ropa
- La vida diaria
- La educación
- Los espectáculos
- Los medios de comunicación
- El medio ambiente
- La comida y la bebida
- El tiempo libre
- La salud, la medicina y el ejercicio físico
- Aficiones
- La casa
- Los idiomas
- La gente
- Lugares y edificios
- Relaciones personales
- Los transportes
- Los servicios
- Las compras
- Los deportes
- El mundo natural
- Viajes y vacaciones
- El tiempo atmosférico
- El trabajo y el futuro profesional

Otros

¿Cuál crees que debería ser la longitud de los textos que aparecen en la Prueba de Acceso a la Universidad?

- Menos de 100 palabras
- Entre 100 y 150 palabras
- Entre 150 y 200 palabras
- Entre 200 y 250 palabras
- Entre 250 300 palabras
- Más de 300 palabras

2.2.2. EXPRESIÓN ESCRITA (WRITING)

¿Cuántos ejercicios crees que deberían evaluar la expresión escrita?

- 1 ejercicio
- 2 ejercicios
- 3 ejercicios
- Más de 3 ejercicios

¿Qué tipo de ejercicios te gustaría que aparecieran en el componente de escritura"? Ordénalos por orden de preferencia (de 1 a 4)

- | | |
|--|--------------------------|
| Describir uno o varios dibujos | <input type="checkbox"/> |
| Escribir una carta/postal/e-mail | <input type="checkbox"/> |
| Escribir un ensayo sobre uno o varios temas propuestos | <input type="checkbox"/> |
| Desarrollar un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen | <input type="checkbox"/> |

Otros

¿Cuántas palabras crees que es necesario escribir en un texto para poderse evaluar la expresión escrita?

- Menos de 100
- Entre 100 y 200
- Entre 200 y 300
- Más de 300

2.2.3. COMPRENSIÓN ORAL (LISTENING)

¿Cuántos ejercicios crees que deberían evaluar la comprensión oral?

- 1 ejercicio
- 2 ejercicios
- 3 ejercicios
- Más de 3 ejercicios

¿Con qué tipo de ejercicios te sentirías más cómodo/a si tuvieran que evaluar tu capacidad de "listening"? Ordénalos por orden de preferencia (de 1 a 5)

- | | |
|---|--------------------------|
| Dictado | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar una grabación con oraciones para discriminar fonemas en palabras | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar una grabación con un diálogo para responder preguntas de comprensión | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar una grabación con una narración que posteriormente habrá que resumir | <input type="checkbox"/> |
| Ver y escuchar un trozo breve de un vídeo del que luego se harán preguntas de comprensión | <input type="checkbox"/> |

Otros

¿Cuál crees que deber ser aproximadamente la duración de la parte de comprensión oral de la Prueba de Acceso a la Universidad?

- 10 minutos
- 15 minutos
- 30 minutos
- Más de 30 minutos

¿Cuáles de las siguientes situaciones crees que son más apropiadas para los ejercicios de "listening"? Ordénalos por orden de preferencia (de 1 a 4)

Informativo de radio o televisión

Diálogo cotidiano entre dos personas (en la compra, pidiendo direcciones...)

Lectura de un libro

Información ofrecida por megafonía en situaciones comunes (aeropuerto, estación de tren, centro comercial...)

Otros

2.2.4. EXPRESIÓN ORAL (SPEAKING)

¿Cuántos ejercicios crees que deberían evaluar la expresión oral?

- 1 ejercicio
- 2 ejercicios
- 3 ejercicios
- Más de 3 ejercicios

Con qué tipo de ejercicios te sentirías más cómodo/a si tuvieran que evaluar tu capacidad de "speaking"? Ordénalos por orden de preferencia (de 1 a 5)

Entrevista individual con cada alumno/a

Entrevista por parejas

Descripción oral de un dibujo

Role play

Monólogo

Otros

¿Cuál crees que debe ser aproximadamente la duración de la parte de expresión oral de la Prueba de Acceso a la Universidad?

- 10 minutos
- 15 minutos
- 30 minutos
- Más de 30 minutos

3. LAS ENSEÑANZAS COMUNES DEL BACHILLERATO

Responde a cada una de las siguientes preguntas marcando un número del 1 al 5, teniendo en cuenta que el número 5 indica que estás más de acuerdo.

	1	2	3	4	5
1.- Soy capaz de hacer narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.- Soy capaz de participar y contribuir activamente en discusiones o debates sobre diversos temas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.- Soy capaz de expresar argumentaciones y contraargumentaciones, tanto oralmente como por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.- Soy capaz de resolver problemas de forma cooperativa y tomar decisiones en grupo sobre un tema específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.- Soy capaz de mantener una breve conversación con alguien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.- Soy capaz de leer de manera autónoma textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con mis intereses profesionales, presentes o futuros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.- Soy capaz de comparar y contrastar textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.- Soy capaz de finalizar textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.- Soy capaz de participar en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.- Soy capaz de dar y pedir opiniones y consejos, así como de persuadir y advertir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.- Soy capaz de solicitar información utilizando preguntas indirectas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.- Soy capaz de narrar una biografía y planificar un relato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.- Soy capaz de formular hipótesis y especular, establecer condiciones y hablar de verdades generales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.- Soy capaz de expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.- Soy capaz de describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
16.- Soy capaz de mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.- Soy capaz de analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.- Soy capaz de expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.- Soy capaz de distinguir vocabulario relacionado con distintos temas generales de los estudiados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.- Soy capaz de distinguir fórmulas y expresiones léxicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.- Soy capaz de distinguir fonemas de especial dificultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.- Soy capaz de distinguir las formas débiles de las palabras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.- Soy capaz de distinguir la acentuación de palabras y frases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.- Soy capaz de distinguir la entonación de frases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.- Soy capaz de marcar el ritmo de una frase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
26.- Soy capaz de distinguir distintos dialectos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.- Soy capaz de contrastar los aspectos culturales de los países de habla inglesa con los de mi propio país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.- Soy capaz de reconocer las diferencias culturales y de comportamiento sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.- Soy capaz de usar registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.- Soy capaz de reconocer la importancia del inglés para profundizar en conocimientos que resultan de interés a lo largo de la vida profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2.2 Resultados y discusión

3.2.2.1 El examen de Selectividad

Al igual que se le preguntó a los profesores por su nivel de satisfacción general con cada uno de los componentes del actual examen de inglés de Selectividad (*comprehension, lexicon, grammar* y *production*), en la segunda parte del cuestionario se pidió a los estudiantes que valoraran cada uno de estos componentes en una escala de 1 a 5 (indicando el 5 el mayor grado de satisfacción).

Según los datos recogidos, la percepción que los estudiantes tienen del examen de inglés es algo distinta a la de los profesores. Recordemos que el profesorado mostraba un índice de satisfacción más bajo en el componente gramatical. Los estudiantes, por el contrario, se sienten más satisfechos con este componente que con ningún otro. Podría decirse que estos resultados están influenciados por el hecho de que se sienten más seguros al tener que transformar una oración de activa a pasiva o de estilo directo a indirecto (y viceversa) que al tener que leer un texto y contestar varias preguntas o escribir una composición sobre un tema determinado.

Tabla 3.74 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con los componentes del examen

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<i>Grammar</i>	50	1	5	3,58	1,108
<i>Comprehension</i>	50	1	5	3,12	1,154
<i>Production</i>	50	1	5	3,10	1,216
<i>Lexicon</i>	50	1	5	3,06	1,077
N válido (según lista)	50				

La desviación típica es muy alta, indicándose también una clara falta de unanimidad en cuanto a las opiniones sobre las distintas partes del examen. Las siguientes tablas de frecuencia muestran el grado de

dispersión en las respuestas. En primer lugar aparece la tabla de *production*, que es la que tiene una desviación típica más alta, seguida de *comprehension*, *lexicon* y *grammar*.

Tabla 3.75 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con *production*

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	12	12
	2	9	18	30
	3	16	32	62
	4	12	24	86
	5	7	14	100
	Total	50	100	

Tabla 3.76 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con *comprehension*

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	10	10
	2	9	18	28
	3	17	34	62
	4	13	26	88
	5	6	12	100
	Total	50	100	

Tabla 3.77 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con *lexicon*

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	8	8
	2	9	18	26
	3	23	46	72
	4	8	16	88
	5	6	12	100
	Total	50	100	

Tabla 3.78 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con *grammar*

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	6	6
	2	4	8	14
	3	15	30	44
	4	17	34	78
	5	11	22	100
	Total	50	100	

Según los datos, hay una gran heterogeneidad en el grupo en relación a la valoración de las cuatro partes del examen. Las opiniones con respecto a la parte de escritura son muy variadas, según se ve en la tabla 3.75. El 30% marcó 1 y 2 en la escala de valores, mientras que un 38% marcó 4 y 5. En la tabla 3.76 se puede ver que el 28% de los participantes marcó 1 y 2 en la escala de valores de la parte de lectura. Por otro lado, el 38% marcó 4 y 5. Con respecto al léxico los porcentajes de una mejor y peor valoración son más parecidos. La tabla 3.77 muestra que el 26% marcó 1 y 2 y el 28% marcó 4 y 5. Finalmente, la tabla 3.78 presenta los datos de la gramática. En esta ocasión el porcentaje más alto está en torno al 4 y 5 (56%). El 20% marcó 1 y 2.

En el cuestionario se incluyó también el mismo apartado relacionado con aspectos más concretos de cada uno de los componentes, e igualmente se pidió a los estudiantes que los valoraran usando la misma escala (de 1 a 5).

3.2.2.1.1 *Comprehension*

El alumnado coincide con el profesorado con respecto a los temas elegidos para los textos, al ser ésta la categoría menos valorada. Sin embargo, los estudiantes no parecen estar tan descontentos con el uso de

las preguntas cortas como lo estaban los profesores. El número de preguntas sigue estando entre las más valoradas.

Tabla 3.79 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *comprehension*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
6. Número de preguntas	50	1	5	3,76	1,061
5. Uso de preguntas de respuesta corta	50	1	5	3,48	1,216
2. Longitud de los textos	50	1	5	3,36	1,156
1. Número de textos	50	1	5	3,20	1,309
3. Nivel de dificultad	50	1	5	2,98	1,220
4. Familiaridad con el tema	50	1	5	2,70	1,199
N válido (según lista)	50				

En todas las respuestas hay una desviación típica alta, indicándose que no hay tampoco unanimidad entre el alumnado sobre los aspectos más negativos del examen.

Se incluyen a continuación dos tablas de frecuencia para los aspectos mejor y peor valorados por los participantes del componente de comprensión escrita, mostrándose el grado de dispersión en las respuestas.

Tabla 3.80 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el número de preguntas

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2	2
	2	5	10	12
	3	14	28	40
	4	15	30	70
	5	15	30	100
	Total	50	100	

Tabla 3.81 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la familiaridad con el tema

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	20	20
	2	11	22	42
	3	17	34	76
	4	8	16	92
	5	4	8	100
	Total	50	100	

3.2.2.1.2 *Lexicon*

En relación al componente de *lexicon*, las percepciones son similares: se valora más el número de preguntas, junto al interés del ejercicio. Por debajo queda la relevancia del ejercicio, según la valoración hecha por los participantes.

Tabla 3.82 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *lexicon*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9. Número de preguntas	50	1	5	3,50	1,035
7. Interés del ejercicio	50	1	5	3,20	1,340
8. Relevancia del ejercicio	50	1	5	3,12	1,136
N válido (según lista)	50				

Se incluyen a continuación dos tablas de frecuencia para los aspectos mejor y peor valorados por los participantes de este componente, mostrándose el grado de dispersión en las respuestas.

Tabla 3.83 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el número de preguntas

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2	2
	2	7	14	16
	3	18	36	52
	4	14	28	80
	5	10	20	100
Total		50	100	

Tabla 3.84 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la relevancia del ejercicio

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	6	6
	2	12	24	30
	3	19	38	68
	4	8	16	84
	5	8	16	100
Total		50	100	

3.2.2.1.3 Grammar

El número de preguntas de gramática es también el aspecto mejor valorado por los estudiantes, a diferencia de los profesores (para quienes esta categoría aparecía la última de la lista). Por debajo quedan la relevancia y el interés del ejercicio.

Tabla 3.85 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *grammar*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
12. Número de preguntas	50	1	5	3,64	1,083
11. Relevancia del ejercicio	50	1	5	3,54	1,129
10. Interés del ejercicio	50	1	5	3,48	1,282
N válido (según lista)	50				

A continuación se incluyen las tablas de frecuencia del interés y la relevancia del ejercicio, los dos aspectos con una desviación típica más alta.

Tabla 3.86 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el interés del ejercicio

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	8	8
	2	7	14	22
	3	15	30	52
	4	9	18	70
	5	15	30	100
	Total	50	100	

Tabla 3.87 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la relevancia del ejercicio

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4	4
	2	7	14	18
	3	15	30	48
	4	14	28	76
	5	12	24	100
	Total	50	100	

3.2.2.1.4 Production

Finalmente, vuelven a coincidir las opiniones en relación a los ejercicios de escritura. Se hace una valoración más alta a la longitud del texto que se tiene que escribir que a los temas propuestos.

Tabla 3.88 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con aspectos determinados del componente de *production*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
14. Longitud de la redacción	50	1	5	3,02	1,317
13. Tema de la redacción	50	1	5	2,90	1,216
N válido (según lista)	50				

Ambos aspectos tienen una desviación típica muy alta. Se sigue viendo la misma heterogeneidad en el grupo que se ha estado observando en todas las respuestas. Se incluyen a continuación las tablas de frecuencia de estos dos últimos aspectos.

Tabla 3.89 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con la longitud de la redacción

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	16	16
	2	10	20	36
	3	13	26	62
	4	11	22	84
	5	8	16	100
Total		50	100	

Tabla 3.90 Estadísticos Descriptivos: nivel de satisfacción con el tema de la redacción

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	12	12
	2	15	30	42
	3	13	26	68
	4	10	20	88
	5	6	12	100
Total		50	100	

3.2.2.1.5 Otras cuestiones sobre el examen de Selectividad

De acuerdo a las respuestas de las últimas preguntas en esta sección, casi la mitad de los estudiantes dijo que dedican una clase a la semana a la preparación del examen de Selectividad, según nos muestra la tabla 3.91.

Tabla 3.91 Estadísticos Descriptivos: tiempo dedicado en clase a la preparación del examen de Selectividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Una vez a la semana	22	44	44
	Dos veces por semana	10	20	64
	Tres veces por semana	12	24	88
	Más de tres veces por semana	6	12	100
	Total	50	100	

Casi el 65% de los estudiantes que participaron en el cuestionario indicó que hacían pruebas de Selectividad en clase al menos una vez a la semana o cada dos semanas.

Tabla 3.92 Estadísticos Descriptivos: frecuencia con la que se realizan pruebas de Selectividad como preparación para el examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Una vez a la semana	18	36	36
	Una vez cada dos semanas	14	28	64
	Una vez al mes	7	14	78
	Menos de una vez al mes	11	22	100
	Total	50	100	

Finalmente, así como anteriormente se dijo que las tres cuartas partes de los profesores que contestaron el cuestionario se sienten presionados por sus alumnos para que les preparen para la Selectividad,

un gran porcentaje de estudiantes confirmó que sí exigen a sus profesores que les preparen para este examen, según se puede observar con los siguientes datos.

Tabla 3.93 Estadísticos Descriptivos: presión que hacen los estudiantes sobre sus profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	No presionan a sus profesores	16	32	32
	Sí presionan a sus profesores	34	68	100
Total		50	100	

3.2.2.2 Reformas para la nueva PAU

Al igual que se hizo en el cuestionario para los profesores, en primer lugar se pidió a los estudiantes que indicaran los componentes que deberían evaluarse en la prueba de inglés del acceso a la Universidad, pero esta vez no se preguntó cuál tenía que ser su porcentaje en la calificación. Todos los participantes dijeron que en el examen debía haber una parte para la comprensión escrita y otra para la expresión escrita. Con respecto al resto de los componentes, la comprensión y la expresión oral quedan por debajo con un porcentaje más bajo.

Tabla 3.94 Estadísticos Descriptivos: componentes que deberían evaluarse en la prueba de inglés

	Frecuencia	Porcentaje
Expresión escrita	50	100
Comprensión escrita	50	100
Gramática	43	86
Vocabulario	43	86
Comprensión oral	32	64
Expresión oral	31	62

A diferencia de los profesores, tan sólo una cuarta parte de los participantes (casi la mitad de la cifra que se obtuvo en el primer cuestionario) aumentaría el tiempo de examen a dos horas. Nadie eligió la opción de más de dos horas, y la mayoría piensa que una hora y media es suficiente, según se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3.95 Estadísticos Descriptivos: tiempo que los alumnos necesitarían para hacer el examen de inglés de Selectividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Una hora	6	12	12
	Una hora y media	32	64	76
	Dos horas	12	24	100
	Total	50	100	

Con el resto de las preguntas de la segunda parte se quería saber qué aspectos cambiarían los estudiantes en relación a cada una de las cuatro destrezas.

3.2.2.2.1 Comprensión escrita

Aunque el componente de comprensión escrita es el que tiene mayor aceptación por parte de los estudiantes, el 60% piensa que sería conveniente el uso de dos textos en vez de uno; el 32% cree que un texto es suficiente; y el 8% incluiría más de dos textos en la prueba.

Tabla 3.96 Estadísticos Descriptivos: número de textos que deberían evaluar la comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1 texto	16	32	32
	2 textos	30	60	92
	3 textos	4	8	100
	Total	50	100	

Al igual que se hizo en el cuestionario para profesores, se propuso una lista con posibles temas para los textos de este componente (inspirada en el documento que establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato en inglés), y se pidió a los estudiantes que eligieran cinco temas y los pusieran por orden de preferencia (de 1 a 5). Entre los temas propuestos, los que obtuvieron una mejor aceptación fueron “la vida diaria” y “la gente.” Los seis últimos temas (“la casa,” “los idiomas,” “los servicios,” “las compras,” “el mundo natural” y “el tiempo atmosférico”) no los eligió nadie.

Tabla 3.97 Estadísticos descriptivos: temas ordenados por el número de personas que los eligieron

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La gente	28	1	5	2,86	1,407
La vida diaria	24	1	5	3,46	1,474
Los medios de comunicación	24	1	5	3,25	1,422
Viajes y vacaciones	23	1	5	3,13	1,456
El trabajo y el futuro profesional	23	1	5	2,52	1,534
Aficiones	21	1	5	2,86	1,424
Relaciones personales	20	1	5	2,75	1,372
Los deportes	16	1	5	2,38	1,204
El tiempo libre	15	1	5	2,73	1,163
La salud, la medicina y el ejercicio físico	15	1	5	3,00	1,363
Los espectáculos	9	2	5	3,44	1,130
El medio ambiente	9	1	5	3,22	1,641
La educación	7	1	5	4,14	1,574
La comida y la bebida	7	1	5	3,00	1,414
La ropa	5	4	5	4,40	0,548
Lugares y edificios	3	1	3	2,00	1,000
Los transportes	1	2	2	2,00	,
La casa	0				
Los idiomas	0				
Los servicios	0				
Las compras	0				
El mundo natural	0				
El tiempo atmosférico	0				
N válido (según lista)	0				

Esta tabla informa del número de personas que eligieron los temas, pero no se sabe en qué orden. Estos datos se obtuvieron al dejarse como valores perdidos aquellos temas que los candidatos no eligieron. Con el fin de saber cuáles fueron los temas mejor valorados por los estudiantes (y no los que el mayor número de personas eligieron), los valores perdidos se cambiaron a 0 y se obtuvieron los datos de la siguiente tabla.

Tabla 3.98 Estadísticos Descriptivos: temas propuestos para la lectura (ordenados por orden de preferencia de los estudiantes)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La vida diaria	50	0	5	1,66	2,016
La gente	50	0	5	1,60	1,773
Los medios de comunicación	50	0	5	1,56	1,908
Viajes y vacaciones	50	0	5	1,44	1,853
Aficiones	50	0	5	1,20	1,690
El trabajo y el futuro profesional	50	0	5	1,16	1,633
Relaciones personales	50	0	5	1,10	1,607
La salud, la medicina y el ejercicio físico	50	0	5	0,90	1,568
El tiempo libre	50	0	5	0,82	1,410
Los deportes	50	0	5	0,76	1,302
Los espectáculos	50	0	5	0,62	1,413
El medio ambiente	50	0	5	0,58	1,416
La educación	50	0	5	0,58	1,553
La ropa	50	0	5	0,44	1,343
La comida y la bebida	50	0	5	0,42	1,162
Lugares y edificios	50	0	3	0,12	0,521
Los transportes	50	0	2	0,04	0,283
El tiempo atmosférico	50	0	0	0	0
El mundo natural	50	0	0	0	0
Las compras	50	0	0	0	0
Los servicios	50	0	0	0	0
Los idiomas	50	0	0	0	0
La casa	50	0	0	0	0
N válido (según lista)	50				

Las medias volvieron a bajar considerablemente, influenciadas por la gran cantidad de ceros. Por este mismo motivo la desviación típica es también muy alta.

En cuanto a la extensión de los textos, casi la mitad de los participantes piensa que éstos deben tener entre 100 y 150 palabras, según se observa en la tabla 3.99.

Tabla 3.99 Estadísticos Descriptivos: longitud que deberían tener los textos de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 100 palabras	2	4	4
	Entre 100 y 150 palabras	24	48	52
	Entre 150 y 200 palabras	16	32	84
	Entre 200 y 250 palabras	7	14	98
	Más de 300 palabras	1	2	100
	Total	50	100	

3.2.2.2 Expresión escrita

Casi la mitad de los encuestados está de acuerdo con el uso de un único ejercicio de escritura, aunque comienza a haber un número representativo de estudiantes que piensa que es necesario que haya más ejercicios de escritura (al igual que ocurría con los profesores).

Tabla 3.100 Estadísticos Descriptivos: número de ejercicios que deberían evaluar la expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1 ejercicio	22	44	44
	2 ejercicios	16	32	76
	3 ejercicios	11	22	98
	Más de 3 ejercicios	1	2	100
	Total	50	100	

De entre los cuatro tipos de ejercicios propuestos para la evaluación de la escritura, el que más aceptación tuvo fue el “escribir una carta, postal o e-mail.” Curiosamente, la escritura de una composición quedó en último lugar, mientras que éste fue el tipo de ejercicio que más aceptación tuvo entre el profesorado. Se ve cómo los estudiantes están aquí expresando sus necesidades; un alumno se siente más motivado al tener que escribir una carta que una composición. Del mismo modo, en el caso de la descripción de uno o varios dibujos o del desarrollo de un texto a partir de varias anotaciones se sienten más seguros al disponer de algún tipo de información que le puede ayudar en el proceso de escritura.

Tabla 3.101 Estadísticos Descriptivos: ejercicios propuestos para la escritura (ordenados por orden de preferencia de los estudiantes)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escribir una carta/postal/e-mail	50	1	4	2,82	0,941
Describir uno o varios dibujos	50	1	4	2,54	1,216
Desarrollar un texto a partir de varias anotaciones que se ofrecen	50	1	4	2,44	1,110
Escribir un ensayo sobre uno o varios temas propuestos	50	1	4	2,24	1,135
N válido (según lista)	50				

La opción de la descripción de uno o varios dibujos y la del ensayo tienen una desviación típica más alta que el resto. Esto se debe una vez más a la falta de unanimidad en cuanto a las opiniones sobre el

tipo de ejercicio que se debe usar para evaluar la escritura. Las tablas de frecuencia de estos dos ejercicios muestran esta gran dispersión.

Tabla 3.102 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca de la descripción de uno o varios dibujos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª Opción	16	32	32
	2ª Opción	9	18	50
	3ª Opción	11	22	72
	4ª Opción	14	28	100
	Total	50	100	

Tabla 3.103 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca de la escritura de un ensayo sobre uno o varios temas propuestos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª Opción	10	20	20
	2ª Opción	9	18	38
	3ª Opción	14	28	66
	4ª Opción	17	34	100
	Total	50	100	

Finalmente, casi las tres cuartas partes de los participantes piensan que el texto que se tiene que escribir en el examen debe tener una extensión comprendida entre 100 y 200 palabras. Un número más pequeño de estudiantes piensa que este número debe ser menor de 100, o estar comprendido entre 200 y 300 palabras respectivamente.

Tabla 3.104 Estadísticos Descriptivos: número de palabras que se deben escribir en el componente de expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 100	8	16	16
	Entre 100 y 200	35	70	86
	Entre 200 y 300	7	14	100
	Total	50	100	

3.2.2.2.3 Comprensión oral

De nuevo hay un alto porcentaje de estudiantes que creen que un ejercicio es suficiente para la evaluación de la comprensión oral.

Tabla 3.105 Estadísticos Descriptivos: número de ejercicios que deberían evaluar la comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1 ejercicio	35	70	70
	2 ejercicios	13	26	96
	3 ejercicios	2	4	100
	Total	50	100	

De los cinco tipos de ejercicios propuestos, el que recibió una puntuación menor fue el dictado, seguido del de discriminación entre fonemas (opiniones muy parecidas a las de los profesores). El uso del vídeo, sin embargo, no ocupa esta vez el primer lugar, sino que los estudiantes prefieren responder preguntas de comprensión a partir de una grabación con un diálogo.

Tabla 3.106 Estadísticos Descriptivos: ejercicios propuestos para la comprensión oral (ordenados por orden de preferencia de los estudiantes)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escuchar una grabación con un diálogo para responder preguntas de comprensión	50	1	5	4,00	1,050
Ver y escuchar un trozo breve de un vídeo del que luego se harán preguntas de comprensión	50	1	5	3,86	0,857
Escuchar una grabación con una narración que posteriormente habrá que resumir	50	1	5	3,36	1,258
Escuchar una grabación con oraciones para discriminar fonemas en palabras	50	1	5	1,96	1,009
Dictado	50	1	5	1,82	1,155
N válido (según lista)	50				

Al encontrarnos de nuevo con una desviación típica muy alta para el uso de una grabación con una narración que posteriormente habrá que resumir y del dictado, se incluyen las tablas de frecuencia para estas dos categorías. En ellas se ve la heterogeneidad del grupo en relación a sus respuestas.

Tabla 3.107 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de una grabación con una narración que posteriormente habrá que resumir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	12	24	24
	2ª opción	9	18	42
	3ª opción	20	40	82
	4ª opción	3	6	88
	5ª opción	6	12	100
	Total	50	100	

Tabla 3.108 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de un dictado para la comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	3	6	6
	2ª opción	3	6	12
	3ª opción	2	4	16
	4ª opción	16	32	48
	5ª opción	26	52	100
	Total	50	100	

Casi la mitad de los participantes cree que este componente debe durar quince minutos; un número más pequeño de estudiantes piensa que diez minutos es suficiente, o que es necesario al menos treinta minutos.

Tabla 3.109 Estadísticos Descriptivos: duración de la parte de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	17	34	34
	15 minutos	20	40	74
	30 minutos	12	24	98
	Más de 30 minutos	1	2	100
Total		50	100	

Finalmente, coinciden las opiniones de los estudiantes con las de los profesores en relación a las situaciones propuestas para los ejercicios de este componente, quedando por delante el diálogo cotidiano entre dos personas (en la compra, pidiendo direcciones, etc.)

Tabla 3.110 Estadísticos Descriptivos: situaciones propuestas para la comprensión oral (ordenadas por orden de preferencia de los estudiantes)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diálogo cotidiano entre dos personas (en la compra, pidiendo direcciones...)	50	1	4	3,52	0,863
Informativo de radio o televisión	50	1	4	2,36	0,964
Información ofrecida por megafonía en situaciones comunes (aeropuerto, estación de tren, centro comercial...)	50	1	4	2,18	0,873
Lectura de un libro	50	1	4	1,92	1,066
N válido (según lista)	50				

La desviación típica más alta de la tabla anterior es la de la lectura de un libro. La siguiente tabla muestra el grado de dispersión en las respuestas.

Tabla 3.111 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca de la lectura de un libro en los ejercicios de *listening*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	12	12
	2	8	16	28
	3	12	24	52
	4	24	48	100
	Total	50	100	

3.2.2.2.4 Expresión oral

Un poco más de la mitad de los estudiantes que participaron en el estudio (60%) incluiría un solo ejercicio en el componente de expresión oral. El resto incluiría dos o más ejercicios, según se observa en la tabla 3.112.

Tabla 3.112 Estadísticos Descriptivos: número de ejercicios que deberían evaluar la expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1 ejercicio	30	60	60
	2 ejercicios	16	32	92
	3 ejercicios	3	6	98
	Más de 3 ejercicios	1	2	100
	Total	50	100	

Parece ser que los estudiantes se sienten más seguros si la expresión oral se evalúa con una entrevista (preferentemente por parejas). La idea del monólogo sigue quedando por debajo en la lista, al igual que se vio anteriormente en el cuestionario de los profesores.

Tabla 3.113 Estadísticos Descriptivos: ejercicios propuestos para la expresión oral (ordenados por orden de preferencia de los estudiantes)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Entrevista por parejas	50	1	5	3,88	1,223
Entrevista individual con cada alumno/a	50	1	5	3,64	1,225
Descripción oral de un dibujo	50	1	5	2,94	1,202
<i>Role play</i>	50	1	5	2,32	1,269
Monólogo	50	1	5	2,28	1,400
N válido (según lista)	50				

Se incluyen las tablas de frecuencia de los dos tipos de ejercicios que presentan una desviación típica más alta: “monólogo” y “*role play*.”

Tabla 3.114 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso de un monólogo en el componente de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	7	14	14
	2ª opción	2	4	18
	3ª opción	9	18	36
	4ª opción	12	24	60
	5ª opción	20	40	100
	Total	50	100	

Tabla 3.115 Estadísticos Descriptivos: valoración acerca del uso del *role play* en el componente de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1ª opción	4	8	8
	2ª opción	6	12	20
	3ª opción	8	16	36
	4ª opción	16	32	68
	5ª opción	16	32	100
	Total	50	100	

Finalmente, un poco más de la mitad de los participantes cree que este componente debe durar diez minutos. La mayoría del resto prefiere

quince minutos. Tan solamente un porcentaje muy pequeño quiere treinta minutos o más, según muestra la siguiente tabla.

Tabla 3.116 Estadísticos Descriptivos: duración de la parte de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	26	52	52
	15 minutos	22	44	96
	30 minutos	1	2	98
	Más de 30 minutos	1	2	100
	Total	50	100	

3.2.2.3 Las enseñanzas comunes del Bachillerato

En la última sección del cuestionario se incluyeron las afirmaciones sobre segundo de Bachillerato que se habían creado para el cuestionario de los profesores, puesto que éste estaba dirigido tan sólo a estudiantes de segundo por tener más relación con el examen de Selectividad. Igual que hicieron los profesores, los estudiantes tenían que elegir un número del 1 al 5 para cada afirmación (siendo el 5 la cifra más alta en la escala de valores).

Según el orden en el que quedan las afirmaciones tras las respuestas de los candidatos, se puede ver que entre sus prioridades está el poder “reconocer la importancia del inglés para profundizar en conocimientos que resultan de interés a lo largo de la vida profesional.” Al final de la lista siguen apareciendo aquellas afirmaciones relacionadas con aspectos fonéticos y fonológicos. Parece ser que el poder “mantener una breve conversación con alguien” tiene una mejor aceptación por parte de los estudiantes que por la de los profesores, apareciendo en el puesto número once.

Tabla 3.117 Estadísticos Descriptivos: afirmaciones de primero de Bachillerato ordenadas según la valoración hecha por los alumnos (orden descendente)

	Media	Desv. típ.
30. Soy capaz de reconocer la importancia del inglés para profundizar en conocimientos que resultan de interés a lo largo de la vida profesional.	4,54	0,930
8. Soy capaz de finalizar textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia.	4,20	0,833
10. Soy capaz de dar y pedir opiniones y consejos, así como de persuadir y advertir.	4,20	0,881
6. Soy capaz de leer de manera autónoma textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con mis intereses profesionales, presentes o futuros.	4,08	0,877
19. Soy capaz de distinguir vocabulario relacionado con distintos temas generales de los estudiados.	4,04	0,755
12. Soy capaz de narrar una biografía y planificar un relato.	3,94	0,843
18. Soy capaz de expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.	3,78	0,737
11. Soy capaz de solicitar información utilizando preguntas indirectas.	3,76	0,870
16. Soy capaz de mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones.	3,68	0,935
15. Soy capaz de describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.	3,62	0,805
5. Soy capaz de mantener una breve conversación con alguien.	3,48	0,886
1. Soy capaz de hacer narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales.	3,44	0,884
27. Soy capaz de contrastar los aspectos culturales de los países de habla inglesa con los de mi propio país.	3,34	0,848
7. Soy capaz de comparar y contrastar textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.	3,18	0,748
13. Soy capaz de formular hipótesis y especular, establecer condiciones y hablar de verdades generales.	3,14	0,783
14. Soy capaz de expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.	3,10	0,814
4. Soy capaz de resolver problemas de forma cooperativa y tomar decisiones en grupo sobre un tema específico.	3,04	0,856
28. Soy capaz de reconocer las diferencias culturales y de comportamiento sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.	3,00	0,881
9. Soy capaz de participar en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.	2,98	0,769
24. Soy capaz de distinguir la entonación de frases.	2,72	0,882

	Media	Desv. típ.
3. Soy capaz de expresar argumentaciones y contraargumentaciones, tanto oralmente como por escrito.	2,68	0,935
20. Soy capaz de distinguir fórmulas y expresiones léxicas.	2,68	0,957
17. Soy capaz de analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad.	2,52	0,931
2. Soy capaz de participar y contribuir activamente en discusiones o debates sobre diversos temas.	2,36	0,942
29. Soy capaz de usar registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.	2,34	0,982
25. Soy capaz de marcar el ritmo de una frase.	2,32	1,019
23. Soy capaz de distinguir la acentuación de palabras y frases.	2,02	0,979
26. Soy capaz de distinguir distintos dialectos.	1,82	1,004
21. Soy capaz de distinguir fonemas de especial dificultad.	1,80	0,808
22. Soy capaz de distinguir las formas débiles de las palabras.	1,80	0,881

Resumen de las opiniones del alumnado

Cincuenta estudiantes de segundo de Bachillerato contestaron el cuestionario. Esta vez no se eliminó a ninguno de los participantes debido a la naturaleza de las respuestas dadas. La gran mayoría de los participantes sí dio el nombre del centro en el que estudiaban, la localidad y la provincia. Se obtuvo participación de gran parte del territorio nacional, siendo Córdoba la provincia de la que más respuestas hubo.

1. La evaluación en Bachillerato
 - a. El examen de Selectividad. Según las opiniones mostradas, los estudiantes encuestados mostraron un nivel de satisfacción más alto en el componente de *grammar*, a diferencia de los profesores. Podría decirse que estos resultados están influenciados por el hecho de que se sienten más seguros al tener que transformar una

oración de activa a pasiva o de estilo directo a indirecto (y viceversa) que al tener que leer un texto y contestar varias preguntas o escribir un ensayo sobre un tema determinado.

En relación a la lectura, los estudiantes están más satisfechos con el número de preguntas y el uso de preguntas de respuesta corta que con los temas elegidos para los textos o su dificultad. En cuanto al léxico se refiere, se valora más el número de preguntas junto al interés del ejercicio, mientras que la relevancia del ejercicio queda por debajo. En el componente de gramática, el aspecto mejor valorado es también el número de preguntas, a diferencia de los profesores (para quienes esta categoría aparecía la última de la lista). Por debajo quedan la relevancia y el interés del ejercicio.

Finalmente, con respecto al componente de escritura, vuelven a coincidir las opiniones. Se hace una valoración más alta a la longitud del texto que se tiene que escribir que a los temas propuestos.

Casi la mitad de los estudiantes dijo que dedican una clase a la semana a la preparación del examen de Selectividad, asegurando un 65% que hacían pruebas de Selectividad en clase al menos una vez a la semana o cada dos semanas. Del mismo modo, un gran porcentaje de estudiantes confirmó que sí exigen a sus profesores que les preparen para este examen.

- b. Reformas para la nueva Prueba de Acceso a la Universidad. Todos los participantes dijeron que en una nueva PAU se debería evaluar tanto la comprensión como la expresión escrita. El componente de expresión oral quedó en último lugar con una aceptación más baja. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes, a diferencia de los profesores, están contentos con una hora y media como tiempo

límite para hacer el examen, y muy pocos de ellos lo aumentarían hasta dos horas.

- **Comprensión escrita.** Curiosamente, la mayor parte de los estudiantes piensa que sería conveniente el uso de dos textos en vez de uno, a diferencia de los profesores. En segundo lugar, de entre todos los temas propuestos para los textos de este componente los más elegidos y mejor valorados fueron “la vida diaria” (coincidiendo con las opiniones de los profesores) y “la gente.” Por otro lado, los temas que no eligió nadie, y, por tanto, los peor valorados, fueron “la casa,” “los idiomas,” “los servicios,” “las compras,” “el mundo natural” y “el tiempo atmosférico.” Casi la mitad de los participantes piensa que se deben usar textos con una extensión comprendida entre 100 y 150 palabras.
- **Expresión escrita.** Casi la mitad de los encuestados está de acuerdo con el uso de un único ejercicio de escritura, aunque comienza a haber un número representativo de estudiantes que piensa que es necesario que haya más ejercicios de escritura (al igual que ocurría con los profesores). De entre los cuatro tipos de ejercicios propuestos para la evaluación de la escritura, el que más aceptación tuvo fue el “escribir una carta, postal o e-mail.” Curiosamente, la escritura de un ensayo quedó en último lugar, mientras que éste fue el tipo de ejercicio que más aceptación tuvo entre el profesorado.
Finalmente, casi las tres cuartas partes de los participantes piensan que el texto que se tiene que escribir en el examen debe tener una extensión comprendida entre 100 y 200 palabras.
- **Comprensión oral.** Para la comprensión oral la mayoría de los participantes prefiere también un solo ejercicio. De entre los

ejercicios propuestos el que recibió una puntuación mayor fue el de responder preguntas a partir de una grabación con un diálogo. Los que recibieron una aceptación menor fueron el dictado y el de discriminación entre fonemas.

Casi la mitad de los participantes cree que este componente debe durar 15 minutos; un número más pequeño de estudiantes piensa que 10 minutos es suficiente, o que es necesario al menos 30 minutos.

Finalmente, coinciden las opiniones de los estudiantes con las de los profesores en relación a las situaciones propuestas para los ejercicios de este componente, quedando por delante el diálogo cotidiano entre dos personas (en la compra, pidiendo direcciones, etc.).

- **Expresión oral.** En este componente también la mayoría de los participantes están a favor de un solo ejercicio. No obstante, un poco más de la cuarta parte de los participantes prefiere dos ejercicios. Parece ser que los estudiantes se sienten más seguros si la expresión oral se evalúa con una entrevista (preferentemente por parejas). La idea del monólogo sigue quedando por debajo en la lista, al igual que pasó con el cuestionario de los profesores. Un poco más de la mitad de los participantes cree que este componente debe durar diez minutos. Por otro lado, un alto porcentaje prefiere quince minutos, mientras que un número muy pequeño es de la opinión de que se haga en treinta minutos o más.

2. **Las enseñanzas comunes del Bachillerato.** Según la valoración hecha por los estudiantes en relación a las afirmaciones basadas en las enseñanzas mínimas, se puede ver que entre sus prioridades está el poder “reconocer la importancia del inglés para profundizar en conocimientos que resultan de interés a lo largo de la vida

profesional.” Aspectos tales como la fonética y la fonología siguen sin tener tanta aceptación. No obstante, parece ser que el poder “mantener una breve conversación con alguien” tiene una mejor aceptación por parte de los estudiantes que por la de los profesores.

PARTE 2

**Los exámenes de L2 desde
una perspectiva teórica**

CAPÍTULO 4

Cuestiones básicas sobre la creación de exámenes para la evaluación de L2

En este capítulo se tratan cuestiones básicas necesarias en el diseño de un examen de lenguas; al principio se hace una descripción de las características generales de todo tipo de tests. En segundo se lugar se ofrece una clasificación de los distintos tipos de pruebas a los que se hace mención en la literatura. En tercer lugar se presentan diferentes tipos de ítems que pueden usarse en la creación de un test, subdivididos en ítems de corrección objetiva e ítems de corrección subjetiva. A continuación se hace un breve recorrido por la historia de la evaluación de lenguas, acabando en las últimas aportaciones del Consejo de Europa a este campo y en una descripción del proyecto DIALANG. Tras esta sección, se habla de la evaluación de lenguas en España y de las aportaciones que se han hecho en este campo en nuestro país en relación al examen de inglés de Selectividad. La última parte del capítulo se centra en la ética y política de la evaluación de lenguas.

En este capítulo se dificulta la cuestión terminológica, ya que la mayoría de los términos usados provienen del inglés, y muchos de ellos aún no están establecidos en el español. Se ha decidido ponerlos en español con su traducción al inglés entre paréntesis. En la traducción al español se han consultado varias obras de referencia, entre ellas el *Multilingual glossary of language testing terms*, el *Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*, la traducción que se ha hecho al español de las *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment* de EALTA y varias traducciones de documentos sobre

evaluación que el Instituto Cervantes ha realizado. En algún caso esporádico se ha optado por el sentido común, al haber diferencias entre las distintas traducciones dadas, y se ha ofrecido una traducción alternativa que describe mejor la idea conceptual del término en inglés.

4.1 Características de los tests

Son varias las características o cualidades esenciales de los tests. Henning (1987) y Bachman (1990) hablan de **fiabilidad** (*reliability*) y **validez** (*validity*). Además de estas dos características, Alderson, Clapham y Wall (1995) y Hughes (2003) hablan también del **impacto o repercusión** que un test puede tener sobre la enseñanza (*washback*). Brown (1994) incluye la **viabilidad** (*practicality*). Finalmente, Bachman y Palmer (1996) añaden también la **autenticidad** (*authenticity*) e **interactividad** (*interactivity*).

4.1.1 Autenticidad

Bachman y Palmer (1996) y Lewkowicz (2000) establecen que debe haber cierta correspondencia entre los ítems de un test y el uso de la lengua en la vida real. Se espera que los ítems de un examen estén relacionados con las tareas que se realizan en la vida real. Generalmente en la vida real no hay que conjugar verbos de manera directa, pero sí se narran historias, se escriben cartas o se pide algún tipo de información. Según Bachman y Palmer (1996) este tipo de actividades son las que se deben incluir en un examen para convertirlo en auténtico.

4.1.2 Interactividad

Ésta depende en gran medida del uso que el candidato tiene que hacer de sus competencias para contestar las preguntas del examen. Un test será más interactivo en primer lugar si los candidatos que acceden a él se identifican con el examen en lo que respecta a edad, sexo, clase social, etc.; en segundo lugar si deben hacer uso de la competencia lingüística y comunicativa, y finalmente si tienen que tener en cuenta los conocimientos del mundo real.

El concepto de interactividad se ha ido transformando con el tiempo, sobre todo desde que se comenzaron a usar ordenadores en la evaluación de lenguas.

4.1.3 Fiabilidad

Según Fulcher (1997), Johnson y Johnson (1998) y Hughes (2003), se puede decir que la fiabilidad es la consistencia a la hora de medir las habilidades expresadas en un test. Un test se dice que es fiable cuando refleja los mismos resultados de los mismos candidatos en dos convocatorias distintas; es decir, los resultados serán los mismos si el test se hace en un día en concreto o en otro. Se puede decir, por tanto, que la fiabilidad es un concepto que está íntimamente ligado con los resultados de los tests. No hay que olvidar que es muy difícil eliminar las inconsistencias de los resultados en su totalidad, pero al mismo tiempo hay que asumir una postura que ayude a minimizar los efectos de aquellos elementos que producen inconsistencia y que están en nuestras manos.

Uno de los aspectos a tener en cuenta al referirnos a la fiabilidad es la consistencia interna, que se suele medir mediante un coeficiente de fiabilidad; éste varía dependiendo del tipo de examen que se esté

analizando. Así pues, el coeficiente de fiabilidad de un test en el que se mide la capacidad de lectura debe ser mayor que el de una prueba oral.

La fiabilidad de un test, no obstante, no sólo depende al cien por cien de los ítems que en él aparecen, sino que hay también factores externos, tales como la **fiabilidad del corrector** (*rater reliability*), que puede indicar si los resultados llegarían a ser iguales o distintos. Se puede llegar a saber cuál es el nivel de acuerdo o desacuerdo del mismo o diferentes correctores en distintas ocasiones a través de un coeficiente del corrector, que se puede interpretar de manera similar al coeficiente de la fiabilidad.

Los métodos más habituales para medir el grado de fiabilidad de las pruebas de corrección objetiva (por ejemplo, los tests de verdadero/falso o los de opción múltiple) son los siguientes:

1. Método de las **formas equivalentes o paralelas** (*parallel forms*). Consiste en comparar las notas de dos pruebas muy similares (paralelas), de modo que la correlación entre ambas revela el coeficiente de fiabilidad. No obstante, la dificultad de este método estriba, precisamente, en redactar dos pruebas que sean efectivamente paralelas.
2. Método **test-retest** (*retest method*). Supone administrar la misma prueba dos veces a las mismas personas, de forma que, si ésta es fiable, los candidatos obtienen los mismos resultados en ambas ocasiones. Se trata de un método poco usado, dado que los alumnos pueden haber adquirido nuevos conocimientos durante el intervalo, haberse acostumbrado al método o, simplemente, hallarse fatigados durante la realización de una de las dos pruebas, de forma que es posible obtener resultados distintos entre ambas, debido a factores aleatorios.

3. Método de las **dos mitades** (*Split-halves method*). Consiste en dividir la prueba, una vez administrada, en dos mitades (ítems pares e impares, o bien mitad y mitad) y calcular la correlación entre los resultados de ambas partes. El problema que plantea este método de consistencia interna es que el coeficiente de fiabilidad depende de los ítems escogidos para cada mitad.
4. Otros métodos de consistencia interna calculan el coeficiente de fiabilidad a partir de las correlaciones que se obtendrían en el caso de realizar todas las divisiones posibles de la prueba. Las fórmulas matemáticas más habituales para ello son las de Kuder-Richardson (conocidas como KR-20 y KR-21), así como el Alfa de Cronbach.

En las pruebas de corrección subjetiva (entrevistas orales o pruebas de expresión escrita, por ejemplo), lo que resulta relevante es comprobar el grado de fiabilidad de la corrección, y en concreto:

1. La **fiabilidad intra-evaluador** (*intra-rater reliability*), es decir, si un mismo examinador otorga las mismas puntuaciones a un mismo grupo de pruebas, orales o escritas, en dos ocasiones diferentes, o si, por el contrario, les otorga puntuaciones diferentes. Ello supone que un mismo corrector puntúa dos veces las mismas pruebas (grabadas, si son orales; con la puntuación no anotada en el propio ejercicio, en el caso de las escritas). La fiabilidad interna se establece entonces mediante la correlación entre la primera y la segunda puntuación.
2. La **fiabilidad inter-evaluadores** (*inter-rater reliability*) es entre calificadores, es decir, el grado de consenso que existe entre las puntuaciones que otorgan dos examinadores a una misma prueba, que se mide mediante un coeficiente de correlación u otros medios estadísticos.

Hay varios modos de asegurar la fiabilidad de los correctores; entre ellos, el método de la doble corrección y el de muestreo de la

corrección por un jefe de equipo. El primero consiste en que dos examinadores puntúan la misma prueba de forma independiente; si el coeficiente de correlación entre las dos puntuaciones es alto, la nota final es la media entre ambas notas, y si no lo es, la puntuación se decide por otros medios, por ejemplo, por un tercer examinador. Por su parte, en el método de muestreo de la corrección por un jefe de equipo, éste puntúa algunas de las pruebas corregidas por los distintos miembros de su equipo, comprueba la homogeneidad de criterios entre ellos y establece el criterio de referencia en caso de divergencia.

Los siguientes consejos pueden servir para hacer que un examen sea más fiable (Hughes 2003: 44):

1. Se deben escoger suficientes muestras de comportamiento. Mientras más ítems haya en el test mayor será la fiabilidad que éste tenga, aunque esto no significa que tengamos que hacer un test excesivamente largo. Existe incluso una fórmula (la fórmula Spearman-Brown) que indica cuántos ítems extras similares a los que ya se tiene en el test hace falta incluir para que el coeficiente de fiabilidad sea mayor.
2. Se deben excluir aquellos ítems que no ayuden a discriminar bien entre candidatos con habilidades más altas que otros. Esto lo podemos saber a través del análisis estadístico de los ítems que hay en el test.
3. No se les debe dar mucha libertad a los candidatos. Mientras más libertad se dé, menor será la fiabilidad del test, puesto que hay mayor probabilidad de que la respuesta de un candidato en cuestión cambie de un día para otro. En un test donde queremos saber la capacidad de escritura, por ejemplo, la fiabilidad es mucho menor mientras más general sea el tema a partir del cual los candidatos tienen que escribir una composición.

4. Se deben evitar los ítems que jueguen con la ambigüedad. Es muy importante que no se presente ningún ítem cuyo significado no está claro o que incluso pueda presentar una posible respuesta que no se haya anticipado desde el principio. En caso de dudas, la ayuda de colegas puede llegar a ser muy importante, ya que ellos podrían advertir la presencia de algún ítem ambiguo.
5. Las instrucciones deben ser claras y explícitas. En el caso de que haya una mínima posibilidad de mal interpretación en alguno de los ítems, hay que tener por seguro que algunos candidatos caerán en ello. Por ello, las instrucciones orales deben ser siempre leídas de un texto ya preparado anteriormente para así evitar confusiones.
6. El test debe ser perfectamente legible. A veces muchas palabras en poco espacio o incluso fotocopias de mala calidad hacen que los candidatos se enfrenten a una nueva dificultad que puede afectar a la fiabilidad del test.
7. Los candidatos deben estar familiarizados con el formato y las técnicas del test. Es mucho más fácil para los candidatos poder responder a las preguntas si ya de antemano saben cuál es su formato. Esto se puede conseguir gracias a tests anteriores o incluso de materiales con ejemplos que hayan usado antes del examen.
8. Se deben proveer condiciones de administración que no distraigan a los candidatos. Aspectos tales como el sonido o movimiento en el lugar donde se hace el examen son claves. Queremos un ambiente sin distracciones. Del mismo modo, el tiempo que se tiene se debe comunicar desde un principio y es importante seguirlo de manera estricta.
9. Se deben usar ítems que permitan una corrección lo más objetiva posible. Ítems de múltiple elección son aquellos que representan un mayor modo de corrección objetiva, pero no siempre debemos y podemos usar este tipo de preguntas. Sin embargo, una de las cosas

- que sí se puede hacer es incluir ítems que requieran una respuesta cerrada (aquellos en los que tan solamente se pueda dar una única respuesta) o incluso delimitar la respuesta ayudando al candidato con algunas palabras ya escritas y varios espacios a completar. Todo esto puede hacer que tengamos un test mucho más fiable.
10. Las comparaciones entre candidatos deben ser lo más directas posibles. Esta idea está relacionada con la que se expuso en el punto 3. Corregir una redacción del mismo tema es mucho más fácil y contribuye en mayor medida a la fiabilidad del test que si se tienen que corregir composiciones de cuatro temas distintos.
 11. Se deben incluir plantillas de corrección detalladas.
 12. Cuando se trata especialmente de tests cuya corrección puede ser más subjetiva, es necesario que la persona que lo va a corregir haya recibido cierta formación para saber de qué manera debe hacerlo.
 13. Los candidatos deben ser identificados por un número en vez de por su nombre. Se ha llegado a demostrar que incluso en casos en los que la persona que corrige los exámenes no conozca a los candidatos, el simple hecho de saber su nombre ha llegado a afectar a los resultados del test.
 14. Se deben emplear múltiples modos de corrección. Como regla general, se consigue una fiabilidad mucho mayor cuando, por ejemplo, son dos las personas que lo corrigen, pero de manera independiente. De esta manera, luego se pueden comparar ambos resultados y se podrían discutir posibles discrepancias que pudieran surgir.

4.1.4 Validez

El concepto de validez está presente en todas las descripciones que se dan sobre evaluación de lenguas. De hecho, se considera uno de

los aspectos más importantes a tener en cuenta en el diseño de un examen (Luoma 2004) Henning (1987), Bachman (1990), Brown (1994), Alderson, Clapham y Wall (1995), Bachman y Palmer (1996), Cumming (1996) y Hughes (2003), entre otros, hacen un estudio exhaustivo sobre la validez de los exámenes de lenguas y la definen como el grado en que un test mide lo que se supone y se espera que mida. El Consejo de Europa (2001: 197) la define así:

Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, *se debería* evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

Son muchas las clasificaciones que se han hecho acerca de la validez de un examen. Cumming (1996) hace mención a los dieciséis tipos de validez de los que habla Angoff¹ (1988). Brown (1994: 255) por su parte hace mención tan sólo a la validez de contenido y la validez de constructo, los dos tipos de validez que él considera más importantes. Alderson, Clapham y Wall (1995: 183) hacen una triple división. En primer lugar hablan de **validez interna** (*internal validity*), en la que incluyen **validez de apariencia** (*face validity*), **validez de contenido** (*content validity*) y **validez de respuesta** (*response validity*). En segundo lugar hablan de **validez externa** (*external validity*), incluyendo **validez concurrente** (*concurrent validity*) y **validez predictiva** (*predictive validity*). Finalmente, hablan de **validez de constructo** (*construct validity*), al ser ésta una “form of validity to which internal and external validity contribute.” Hughes (2003) usa el término de **validez referida a un criterio o validez convergente** (*criterion-related validity*) para referirse a la validez externa, así como también establece que es necesario que exista

¹ *Concurrent validity, construct validity, content validity, convergent validity, criterion-related validity, discriminant validity, ecological validity, face validity, factorial validity, intrinsic validity, operational validity, population validity, predictive validity, task validity, temporal validity y validity generalization.*

validez en la corrección (*validity in scoring*), al afirmar que no sirve de mucho tener un examen en el que todos los ítems sean excelentes si luego son corregidos de forma incorrecta. Es, por tanto, esencial que la persona que va a corregir el examen sepa de antemano qué es lo que debe corregir y de qué modo.

Se va a utilizar la clasificación hecha por Alderson, Clapham y Wall (1995) para definir cada uno de los tipos de validez mencionados.

1. **Validez interna.** En palabras de Alderson, Clapham y Wall (1995: 171) “internal validity relates to studies of the perceived content of the test and its perceived effect.”
 - a. **Validez de apariencia.** Este tipo de validez nos indica si un test parece que mide aquello para lo que está diseñado. Un examen en el que se evalúe la pronunciación de los candidatos y en el que no se les haga hablar carece de esta validez.
 - b. **Validez de contenido.** Expresa el grado en que el contenido del test constituye una muestra representativa de los elementos del constructo que pretende evaluar. Hughes (2003) pone como ejemplo el caso de un examen de gramática, el cual obviamente debe estar compuesto por ítems gramaticales; no obstante, este hecho no garantiza que el examen tenga validez de contenido, ya que ésta se consigue sólo cuando aparezca una muestra representativa de los aspectos gramaticales que se van a evaluar. En una prueba de nivel intermedio no podemos encontrar el mismo tipo de ítems gramaticales que en una prueba final de un nivel avanzado. De este modo, la validez de contenido se puede obtener a través de las especificaciones del test, las cuales deben clarificar las estructuras que la prueba ha de cubrir.
 - c. **Validez de respuesta.** Uno de los aspectos importantes en la validación de un test es la recolección de información sobre la

manera en la que los candidatos responden a los distintos ítems. Una de las cuestiones que se plantean, no obstante, es la manera de recoger esos datos. Se propone el uso de entrevistas personales con los candidatos preguntándoles por qué contestaron de la manera que lo hicieron. Una de las desventajas está en que los candidatos puede que no recuerden lo que contestaron, o por qué contestaron de tal manera.

2. **Validez externa.** “External validity relates to studies comparing students’s test scores with measures of their ability gleaned from outside the test” (Alderson, Clapham y Wall, 1995: 171). Hughes (2003) prefiere usar el término de validez referida a un criterio. Ésta expresa relaciones de un constructo con otros constructos, operacionalizadas normalmente en términos de correlaciones y regresiones del test con otras medidas. Esto significa que el test en cuestión llegaría a ser válido si los resultados de dicho test coinciden con los resultados de otras medidas usadas para evaluar al alumno. Este medio de evaluación independiente es, por tanto, el criterio de medida con el que se quiere validar el test. Esta validez se clasifica en dos tipos distintos:

- a. **Validez concurrente.** Se conoce también como la correlación entre dos pruebas que se supone que evalúan el mismo constructo, y se establece cuando el test y el criterio son administrados casi al mismo tiempo. Este tipo de validez es el que nos dice si, por ejemplo, una versión más corta de algún tipo de examen puede llegar a ser tan válida como su versión completa. Para llegar a saberlo, tomemos el ejemplo que Hughes (2003) nos da, en el cual describe una situación en la que un examen oral de 45 minutos, por ser muy largo, se quiere reducir a tan solamente 10 minutos. Para ello, propone que los examinadores deben primero hacer el examen original de 45

minutos a algunos estudiantes elegidos al azar, y luego hacerles la versión corta. Esto indicaría que si los resultados llegaran a ser más o menos similares, la validez concurrente estaría presente; pero, si, por el contrario, los resultados fuesen muy distintos, entonces faltaría dicho tipo de validez y la versión de 10 minutos no serviría como prueba.

- b. **Validez predictiva.** Consiste en el modo en que los resultados pueden predecir un consiguiente dominio de ciertas destrezas o habilidades. En este tipo de validación “se analiza si un grupo de personas evoluciona de forma coherente con respecto a los resultados obtenidos en un examen. Esta medida se utiliza mucho con los tests de ubicación (*placement tests*).” (Sanz Sainz y Fernández Álvarez 2005: 152).
3. **Validez de constructo.** Alderson, Clapham y Wall (1995: 183) citan a Ebel y Frisbie (1991) para definir la validez de constructo con las siguientes palabras:

The term *construct* refers to a psychological construct, a theoretical conceptualisation about an aspect of human behaviour that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension. Construct validation is the process of gathering evidence to support the contention that a given test indeed measures the psychological construct the makers intend it to measure. The goal is to determine the meaning of scores from the test, to assure that the scores mean what we expect them to mean.

Hay varias formas de validar el constructo de un test:

- a. Comparación con la teoría. Una de las formas más sencillas de validar el constructo de un test es comparándolo con la teoría en la que se basa. En este tipo de validación no se cuestiona la naturaleza de la teoría, sino que, por el contrario, se analiza de qué manera el test operacionaliza dicha teoría.

- b. Correlaciones internas. Una segunda forma de validar el constructo de un test es hallando la correlación interna de unos componentes con los otros. Una de las ventajas que Henning (1987: 99) le ve a este tipo de validación es que “it usually does not require administration of concurrent tests to serve as validation criteria. Instead, the validation criteria are derived from within the test battery itself.” Puesto que se espera que cada uno de los componentes de un test evalúe aspectos distintos del lenguaje, la correlación interna entre los componentes no tiene por qué ser muy alta (generalmente entre 0,3 y 0,5) (Alderson, Clapham y Wall 1995). Si la correlación entre dos componentes del examen es demasiado alta nos podemos cuestionar si están evaluando cosas totalmente distintas, o si, por el contrario, están evaluando lo mismo.
- c. Comparación con los datos de los estudiantes y sus características psicológicas. Otra de las formas de validación del constructo es comparando los resultados con otros datos que se han obtenido de los candidatos (sexo, edad, lengua materna, número de años estudiando la lengua, estancias en países de habla inglesa, etc.). Un test válido tiene que ser más difícil para aquellos estudiantes que han estado estudiando la lengua durante menos tiempo o no han vivido en el extranjero.
- d. Matriz multi-rasgo multi-método. Este tipo de validez consiste en comparar simultáneamente correlaciones entre dos o más constructos bajo dos o más condiciones metodológicas (Campbell y Fiske 1959, Hamp-Lyons, Henning y DeMauro 1988). Davies *et al.* (1999) ilustran esta teoría poniendo como ejemplo *reading* y *listening*, ambas evaluadas de manera distinta (a través de ejercicios de elección múltiple y auto evaluación). Si estas dos destrezas se evalúan de manera diferente, pero de forma válida, la

correlación entre la elección múltiple y la autoevaluación de *reading* debería ser mayor que la correlación entre *reading* y *listening*, ambas evaluadas con ejercicios de elección múltiple. Campbell y Fiske (1959), Magnusson (1966) y Lord y Novick (1968) describen de manera detallada los procesos llevados a cabo con este tipo de validación.

- e. Análisis factorial. El análisis factorial reduce la complejidad de una matriz de coeficientes de correlación a un número de factores más manejable. Hay dos tipos de análisis factoriales. En el primero de ellos (análisis factorial exploratorio) se observan los datos con el objetivo de encontrar sentido a los distintos factores. Esto se hace generalmente observando qué tests tienen una relación más cercana con qué factores. En el segundo (análisis factorial confirmatorio), se predice qué tests o componentes se relacionarán con los otros y de qué manera.

A la hora de diseñar un test, es la obligación de la persona u organismo encargado en su preparación de hacer que se cumplan los criterios de validez al máximo. Para tal función, son varios los puntos a tener en cuenta (Hughes 2003: 33):

1. Se deben escribir especificaciones muy explícitas para el test, y éstas deben hacer mención del constructo del cual se va a evaluar.
2. Es más recomendable el uso de tests directos, en vez de indirectos. Este tipo de tests se caracterizan por medir una habilidad directamente a través del uso de lenguaje auténtico, y generalmente están más relacionados con las habilidades orales y de escritura. Ejemplos de tests directos orales incluyen entrevistas simuladas o ejercicios de juego de roles, mientras que los de escritura incluyen la composición de una carta o alguna redacción.

3. Es muy importante que la corrección se relacione directamente con lo que se evalúa.
4. Finalmente, es necesario que el examen sea completamente fiable, tal y como se vio en el apartado anterior. Fiabilidad y validez son dos términos que están altamente relacionados. Un test no puede ser válido si no es fiable.

4.1.5 Viabilidad

Aunque muy pocos autores hacen referencia a la viabilidad de un test, ésta no deja de ser menos importante que la fiabilidad o la validez. Un examen, por muy fiable y válido que sea, es de poco uso si al mismo tiempo no es viable (Brown 1994).

Este principio está relacionado con el formato del examen y con su uso. Un examen que es viable debe ser fácil de usar y conveniente tanto para el examinador como para la persona que lo va a realizar. Idealmente, un examen viable debe ser también fácil de hacer y (a ser posible) fácil de corregir, aunque esta última condición no debe ser un requisito primario.

Del mismo modo que se puede conseguir que un examen sea más fiable o más válido, se puede hacer también que éste sea más viable si se tienen en cuenta los siguientes consejos:

1. Todos los ejercicios de una sección deben aparecer en una sola página. En caso de que la sección sea demasiado larga y haya más ejercicios de los que se pueden incluir en una página, no es aconsejable que éstos se mezclen con los ejercicios de una otra sección. Distintas secciones en una misma página a veces no se distinguen claramente, y el candidato puede llegar a sentirse confuso a la hora de hacer el examen.

2. Todas las secciones de un ejercicio de *listening* deben aparecer en la misma página, para que de este modo el candidato no tenga que buscar información en otra página mientras está oyendo.
3. El tamaño de la letra debe ser el apropiado para una correcta lectura. Del mismo modo, es importante que todo el examen esté escrito con letra de imprenta, de manera clara y sin modificaciones. Un examen escrito a ordenador o a máquina de escribir es mucho más claro que un examen escrito a mano.
4. Es importante que se incluyan tareas que requieren un tipo determinado y limitado de respuestas (que sean consecuentemente fáciles de corregir) así como también tareas en las que los candidatos pueden expresarse de manera más libre con el fin de demostrar su competencia lingüística.

4.1.6 Impacto o repercusión en la enseñanza

Los tests constituyen elementos que influyen de una manera o de otra en las vidas de las personas que están expuestas a ellos; por tanto, existe un efecto que está íntimamente ligado al concepto de test, conocido como el efecto del *washback* (Alderson y Wall 1993; Wall 1998 y 2005; Alderson y Banerjee 2001). Este es el término inglés que se usa para definir al impacto (ya sea positivo o negativo) que los exámenes tienen tanto sobre la enseñanza como el aprendizaje

Krashen y Terrell (1983) nos dicen que los exámenes deben formar parte íntegra del aprendizaje y hay que tener en cuenta que la manera en que se examina y lo que se examina tendrá ramificaciones en lo que el profesor hace en la clase, las expectativas del alumno con respecto a lo que esperan que el profesor haga en la clase, y lo que hace el estudiante fuera de la clase.

Durante muchos años se realizaron pocos estudios acerca del *washback*. Alderson y Banerjee (2001: 214) afirman que “although the notion that tests have impact on teaching and learning has a long history, there was surprisingly little empirical evidence to support such notion until recently.” Entre los primeros estudios se pueden destacar los de Alderson y Wall (1993), en el que defienden la idea de que los exámenes afectan no solamente a lo que los profesores enseñan, sino también a la manera en la que enseñan. Entre otros estudios sobre el impacto de exámenes están los de Shohamy (1993), Shohamy, Donitsa-Schmidt y Ferman (1996), Wall y Alderson (1993), Watanabe (1996), Cheng (1997), Luxia (2005), Wall (2005) y Saif (2006). En todos estos trabajos está presente la noción de que “high-stakes tests do indeed impact on the content of teaching and on the nature of the teaching materials” (Alderson y Banerjee 2001: 214).

Uno de los objetivos a conseguir en el diseño de un nuevo examen es el de hacer que el efecto que éste tenga sobre la enseñanza sea positivo. Son varias las pautas a seguir para conseguir que el impacto sea positivo. Algunos de los consejos que Hughes (2003: 53) nos da son los siguientes:

1. Se deben evaluar aquellas habilidades que realmente se quiere reforzar. Si, por ejemplo, se quiere reforzar la habilidad oral, hay que evaluar dicha habilidad. Kallagahm y Greaney (1992) indican que los exámenes deben reflejar el currículo.
2. A la hora de diseñar el test, es necesario que se elijan ejemplos variados. Uno de los grandes errores está en repetir las mismas preguntas simplemente porque en años anteriores aparecieron, sin prestar atención a otros aspectos que aparecen en las especificaciones del test.
 - a. Es mejor usar tests directos, en vez de indirectos.

- b. Es aconsejable que los tests estén referidos a un criterio en vez de a una norma.
- c. Es muy importante que tanto los estudiantes como los profesores conozcan y entiendan bien el test.
- d. Tras tener en cuenta la fiabilidad y la validez del test, no hay que olvidar tampoco cómo es de viable, ya que es necesario que un examen sea tanto fácil como barato de diseñar, administrar, corregir e interpretar.

4.2 Tipos de pruebas

Son varias las clasificaciones que se han hecho de los distintos tipos de pruebas, y a lo largo de los años se les ha dado diferentes nombres. Henning (1987) por un lado habla del propósito del test: **pruebas de diagnóstico** (*diagnostic tests*), **pruebas de selección** (*screening tests*), **pruebas de clasificación** (*placement tests*) y **evaluación de programas** (*program evaluation*). Por otro lado, habla del tipo de test: **pruebas de corrección objetiva/subjetiva** (*objective/subjective tests*), **pruebas directas/indirectas** (*direct/indirect tests*), **pruebas de ítems discretos/pruebas globales o integradoras** (*discrete-point/integrative tests*), **pruebas de aptitud, de rendimiento y de dominio** (*aptitude, achievement and proficiency tests*), **pruebas de criterio establecido/de norma de grupo** (*criterion-referenced/norm-referenced tests*) y **pruebas de velocidad/pruebas de potencial** (*speed/power tests*). Bachman (1990: 70) divide los tests según el uso que se hace de ellos estableciendo lo siguiente:

We can speak of *selection, entrance, and readiness* tests with regard to admission decisions, *placement* and *diagnostic* tests with regard to identifying the appropriate instructional level or specific areas in which instruction is needed, and *progress, achievement, attainment, or mastery* tests with respect to decisions about how individuals should proceed through the program, or how well they are attaining the program's objectives.

Aparte, en su clasificación, Bachman (1990) tiene en cuenta también el contenido: **pruebas de dominio** (*proficiency tests*) y **pruebas de rendimiento** (*achievement tests*); el esquema de referencia: **pruebas de norma de grupo** (*norm-referenced tests*) y **pruebas de criterio establecido** (*criterion referenced tests*); y el tipo de corrección: **pruebas de corrección objetiva** (*objective tests*) y **pruebas de corrección subjetiva** (*subjective tests*). Incluye una quinta categoría que denomina **método de examen** (*testing method*), basada en una clasificación de los distintos tipos de ítems que pueden usarse para evaluar una lengua. Alderson, Clapham y Wall (1995) hacen una categorización también de los tests según su finalidad: **pruebas de clasificación** (*placement tests*), **pruebas de progreso** (*progress tests*), **pruebas de rendimiento** (*achievement tests*), **pruebas de dominio** (*proficiency tests*) y **pruebas de diagnóstico** (*diagnostic tests*). Hughes (2003), aparte de hacer una clasificación parecida a la de Henning, habla también de los **tests adaptativos informatizados** (*computer adaptive tests*).

4.2.1 Según su finalidad

McNamara (2000) habla únicamente de pruebas de dominio y pruebas de rendimiento, pero se pueden distinguir cuatro grupos de tests claramente diferenciados: (1) pruebas de dominio, (2) pruebas de rendimiento, (3) pruebas de diagnóstico y (4) pruebas de clasificación². Valette (1977) y Alderson, Clapham y Wall (1995) hablan también de pruebas de progreso, pero éstas pueden entrar dentro de la clasificación de pruebas de rendimiento, como se verá más adelante.

² El término que Valette decide usar para este tipo de tests es *aptitude tests*, mientras que los demás autores prefieren hablar de *placement tests*.

4.2.1.1 Pruebas de dominio

El objetivo fundamental de estas pruebas es estimar cuál es el dominio en cada uno de los distintos niveles de las competencias lingüísticas de los candidatos. Estas pruebas normalmente no están relacionadas con un programa de estudios y se utilizan para comprobar cuál es el nivel y las destrezas de los estudiantes. Las pruebas de dominio están relacionadas con el uso futuro que los estudiantes van a hacer de sus competencias lingüísticas, y están muy unidas a las pruebas de clasificación. Lo que las diferencia es que las pruebas de clasificación, aparte de estimar el nivel que los candidatos tienen, se utilizan también para ubicar a estos estudiantes en distintos grupos de nivel al comienzo de un curso.

Tanto las pruebas de dominio como las de clasificación son pruebas de norma de grupo, dado su carácter de medida de habilidades generales.

Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son el *Cambridge First Certificate in English* (FCE) y el *Cambridge Certificate of Proficiency in English* (CPE), cuya función es estimar si un candidato ha alcanzado cierto nivel de competencia lingüística con respecto a varias normas ya establecidas. Estos dos exámenes se basan en los niveles establecidos por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

4.2.1.2 Pruebas de rendimiento

Estas pruebas marcan el final de un curso y su objetivo es el de medir el progreso que los estudiantes han tenido desde el principio hasta el final del programa de estudios en cuestión.

Hughes (2003: 13) hace referencia al *syllabus-content approach*, al decir que “the content of a final achievement test should be based

directly on a detailed course syllabus or on the books and other materials used.” No obstante, pone en cuestión esta teoría al encontrar como desventaja un programa de estudios mal diseñado o unos libros y materiales que se han elegido mal. Una segunda opción es basar los contenidos del examen en los objetivos del curso (Pilliner 1968). De ese modo, en primer lugar se tienen que diseñar unos objetivos explícitos, y en segundo lugar se puede demostrar hasta dónde han alcanzado esos objetivos los estudiantes. Sin embargo, se hace una crítica también a este enfoque, ya que a veces se puede pensar que no es justo para los estudiantes. Si el contenido de un curso no se relaciona con los objetivos, en el examen se pedirá a los estudiantes cosas para las que no están preparados

Este tipo de pruebas suelen ser pruebas de criterio establecido, ya que el propósito por el que se realizan es para comprobar lo que los estudiantes han aprendido.

4.2.1.2.1 Pruebas de progreso

Este tipo de pruebas se puede incluir dentro de la categoría de las pruebas de rendimiento, porque, en cierto modo, comparten sus características. Lo que las hace diferentes es el momento en que se realizan. Se dijo anteriormente que las pruebas de rendimiento se llevan a cabo al final de un curso. Los tests de progreso, por su parte, son pequeñas pruebas similares que se suelen realizar a lo largo del curso, y cuya finalidad es comprobar cuáles son las áreas en que los estudiantes han adquirido conocimiento y en cuáles no.

Un segundo motivo por el que realizar este tipo de pruebas es la motivación del alumno, el cual puede sentirse mucho más cómodo

dentro de su propio proceso de adquisición de conocimientos si descubre que obtiene buenos resultados.

4.2.1.3 Pruebas de diagnóstico

Están diseñadas para estimar cuáles son las necesidades de los estudiantes. Una prueba de diagnóstico sirve para que la persona que la hace pueda saber qué áreas o destrezas domina y cuáles debe mejorar. Alderson, Clapham y Wall (1995) y Hughes (2003) reconocen que este tipo de tests no son fáciles de diseñar, “since it is difficult to diagnose precisely strengths and weaknesses in the complexities of language ability.” (Alderson, Clapham y Wall 1995: 12). Por este motivo, en muchos de los casos se usan pruebas de rendimiento y de dominio como si fueran pruebas de diagnóstico. Al igual que las pruebas de rendimiento, las pruebas de diagnóstico son también pruebas de criterio establecido.

Uno de los tests de diagnóstico más innovadores de los últimos años es el proyecto DIALANG (Alderson 2000, Hughes 2003), definido por el Consejo de Europa (2001: 217) de la siguiente manera:

El proyecto *DIALANG* es un sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada (...). El sistema se compone de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación, que están disponibles en catorce lenguas europeas: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco. *DIALANG* se puede utilizar a través de Internet de forma gratuita.

Más adelante en el punto 4.4.5.3 se ofrece más información acerca del proyecto DIALANG.

4.2.1.4 Pruebas de clasificación

Las pruebas de clasificación son las que pueden servir para estimar el nivel lingüístico de un grupo de alumnos y, al mismo tiempo, ubicarlos en distintos grupos.

Wall, Clapham y Alderson (1993), Brown (1996) y Fulcher (1997) discuten cuestiones relacionadas con el diseño de este tipo de pruebas. Brown (1996: 11) señala que los “placement tests have the goal of grouping students with similar abilities and placing them into the appropriate classes.” Debido al carácter de ubicación de los candidatos, este tipo de pruebas se realiza al comienzo de un curso o de un programa de estudios, y por lo tanto, es casi imprescindible que los resultados se den a conocer lo antes posible.

Al igual que las pruebas de dominio, las pruebas de clasificación son también pruebas de norma de grupo, ya que lo que miden son las habilidades generales de los candidatos. Eso significa que cuando se aplique una prueba de clasificación a un grupo de alumnos, se debe obtener la curva en forma de campana al analizar los resultados, demostrándose así una distribución normal.

4.2.2 Pruebas de norma de grupo y pruebas de criterio establecido

En todas las grandes obras que se han escrito sobre el diseño de exámenes (Lado 1961; Valette 1977; Henning 1987; Bachman 1990, Alderson, Clapham y Wall 1995, Brown 1996, Hughes 2003), sus autores hablan de pruebas de norma de grupo o *norm-referenced tests* (NRT) y de pruebas de criterio establecido o *criterion-referenced tests* (CRT). Brown (1995) analiza claramente las diferencias entre estos dos tipos de exámenes centrándose en sus características y en las dimensiones

logísticas. Dos artículos clásicos sobre NRT y CRT son los de Popham (1978), a favor del uso de NRT, y Ebel (1978), defendiendo el uso de CRT.

NRT generalmente usan un percentil para clasificar a los estudiantes según su aptitud, y necesitan que sean administrados previamente con un grupo elevado de candidatos (Henning 1987; Davies *et al.* 1999). CRT, por el contrario, son exámenes más específicos de rendimiento o diagnósticos encargados de motivar a los estudiantes al medir qué porcentaje del material o de los contenidos han aprendido. Griffiee (1995) señala que a la hora de analizar los resultados de un NRT, tales como el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), generalmente se obtendrá un gráfico que muestre la curva de probabilidad normal o gaussiana. Por el contrario, la distribución de los resultados de un CRT, como los de un test de rendimiento, no tienen por qué estar marcados obligatoriamente por esta curva de probabilidad normal.

Los NRT y los CRT se suelen usar con fines diferentes (Brown 1996). En el caso de la admisión y la clasificación de los estudiantes, se usa mejor un NRT, ya que interesa que haya una mayor dispersión. Generalmente se evalúan las destrezas del lenguaje y los estudiantes se pueden agrupar según su nivel de habilidad. Otro de los usos que se hace de NRT es la comparación de los niveles de los estudiantes de un programa o de las distintas instituciones en una región o incluso nacionales.

En las decisiones que se toman en clase, por el otro lado, el uso de tests diagnósticos y de rendimiento es más apropiado. Para tal fin, CRT ofrecen una mejor ayuda al profesorado para evaluar las habilidades de sus estudiantes con respecto a los objetivos marcados por el currículo, así como para evaluar el progreso que se está teniendo en clase. A través del uso de CRT, los profesores pueden dar una calificación final.

4.2.3 Pruebas de corrección objetiva y pruebas de corrección subjetiva

Los términos objetivo y subjetivo generalmente se usan con respecto a la corrección que reciben los ítems de un examen (Henning 1987; Bachman 1990; Hughes 2003). Davies *et al.* (1999: 133) dicen que “in an objective test, correct responses are clearly specified, and markers are not required to make judgements. Thus the issue of inter- and intra-rater reliability does not arise.” Un test subjetivo, sin embargo “involves the exercise of judgement by the scorer, ie where all possible answers are not specified” (Davies *et al.* 1999: 191)

Henning (1987: 4), no obstante, usa los términos objetivo y subjetivo para referirse a otros aspectos del examen, por ejemplo, “to the mode of item or *distractor* selection by the test developer, to the nature of the results elicited from the examinee, and to the use that is made of the results for any given individual.”

4.2.4 Pruebas directas y pruebas indirectas

Los términos directo e indirecto se usan según el tipo de tarea que se pide a los candidatos en una prueba. Cuando se requiere por parte del candidato que realice la destreza que se quiere evaluar se habla de pruebas directas. Si, por ejemplo, se quiere evaluar de manera directa la habilidad que un grupo de estudiantes tiene para escribir un ensayo, la mejor manera de hacerlo es pidiendo que escriban un ensayo. Hughes (2003: 17) reconoce que las destrezas productivas son mucho más fáciles de evaluar de manera directa, ya que “the very acts of speaking and writing provide us with information about the candidate’s ability.” Para evaluar la comprensión escrita y oral, sin embargo, se tienen que crear una serie de tareas que puedan demostrar que los candidatos han

comprendido lo que escuchan o lo que leen de manera que el método utilizado no intervenga de manera negativa.

Con las pruebas indirectas se intenta evaluar habilidades que subyacen en las destrezas que se están evaluando. Por ejemplo, Hughes (2003) hace referencia a una sección del TOEFL en la que se evalúa la escritura de manera indirecta; en esa sección los candidatos deben identificar elementos que contienen errores gramaticales en un pasaje.

En muchos de los casos es difícil distinguir si una tarea es directa o indirecta. Henning (1987: 5) explica que cualquier prueba de lenguas se sitúa en un “continuum from natural-situational to unnatural-contrived. Thus an *interview* may be thought of as more direct than a *cloze* test for measuring overall language proficiency.” Clark (1979), Shohamy (1994), O’Loughlin (2001) y Hughes (2003) hablan de pruebas semi-directas. Éste último dice lo siguiente con respecto a este tipo de pruebas:

The most obvious examples of these are speaking tests where candidates respond to tape-recorded stimuli, with their own responses being recorded and later scored. These tests are semi-direct in the sense that, although not direct, they simulate direct testing (Hughes 2003: 19).

4.2.5 Pruebas de ítems discretos y pruebas globales o integradoras

En las pruebas de ítems discretos se evalúa el lenguaje ítem por ítem, como puede ser el caso de una prueba de gramática en la que se miden los conocimientos que los candidatos tienen acerca de los tiempos verbales. Generalmente se evalúan segmentos de lenguaje que se han estudiado de manera explícita y son más fáciles de corregir, puesto que suele haber una sola respuesta correcta (Carroll 1961). Esto hace que la fiabilidad entre correctores sea alta. El problema se encuentra en la falta de validez a la hora de evaluar competencias generales. Existen dudas sobre la relación que existe entre las habilidades demostradas por los

candidatos en pruebas de ítems discretos y el uso del lenguaje que pueden hacer en situaciones comunicativas reales (Skehan 1998).

Las pruebas globales o integradoras, por el otro lado, están compuestas de tareas en las que se combinan varias destrezas y se requiere que el candidato use varios elementos del lenguaje al mismo tiempo. Esta teoría está basada en la noción de que la competencia en el lenguaje no consiste simplemente en el conocimiento de elementos gramaticales o léxicos separados, sino que dichos elementos se tienen que integrar para que pueda hacerse un uso comunicativo y auténtico del lenguaje (Oller 1979). Las pruebas globales, como son la escritura de un ensayo o una entrevista oral, son más válidas que las pruebas de ítems discretos para estimar la competencia general de un candidato en la lengua, pero al mismo tiempo son más difíciles de corregir. Como consecuencia, un mismo ensayo puede recibir distintas calificaciones dependiendo del corrector (Herrera Soler 1999, 2001; Herrera Soler y Amengual Pizarro 2000). Se necesita mucho más tiempo para las pruebas globales y en muchos de los casos es necesaria la opinión de un segundo corrector.

4.2.6 Pruebas de velocidad y pruebas de potencial

Henning (1987) Davies (1989) y Davies *et al.* (1999) distinguen entre pruebas de velocidad y pruebas de poder. En una prueba de velocidad todos los ítems son tan fáciles que se espera que cualquier candidato que hace la prueba conteste de manera correcta cada pregunta, en el caso de que hubiera tiempo suficiente. Sin embargo, no se da tiempo suficiente, por lo que se compara la velocidad de los candidatos en vez del conocimiento que tienen. Por el contrario, en las pruebas de potencial se da tiempo suficiente, pero los ítems son tan complicados que no se espera que los candidatos los tengan todos correctos.

Henning (1987: 8), con respecto a estas pruebas, indica que “most tests fall somewhere between the two extremes since knowledge rather than speed is the primary focus, but time limits are enforced since weaker students may take unreasonable periods of time to finish.”

4.2.7 Tests adaptativos informatizados

Tradicionalmente se han venido utilizando los denominados tests en formato papel, hasta que la tecnología de la informática irrumpió en el diseño de tests. Hoy en día se puede hablar de un nuevo campo ya establecido para medir las competencias lingüísticas basado en el uso del ordenador.

Ya en los años setenta Frederick Lord empezó a utilizar el ordenador para diseñar tests y pasarlos a grupos de alumnos. Desde entonces ha evolucionado enormemente; los tests informatizados ya se consideran una alternativa práctica a los exámenes tradicionales en papel, puesto que, tras muchos años de investigación y prueba, se ha demostrado que este nuevo tipo de tests presenta la misma validez y fiabilidad que cualquier otro tipo de test diseñado en otro formato. Por otra parte, los tests informatizados suponen un modo práctico de evaluación. Brown (1997) hace referencia al beneficio que este tipo de tests aporta al mundo de la evaluación. Dunkel (1999) también dedica un apartado a explicar varias de las ventajas en el uso de los tests informatizados.

Brown (1997) distingue entre tests informatizados y tests adaptativos informatizados (TAIs); explica que los TAIs pueden ser considerados como un subtipo de los tests informatizados. Lo que les hace diferentes son tan sólo tres características. En primer lugar, en los TAIs los ítems son seleccionados y se presentan al candidato según su nivel. En segundo lugar, el test termina en el momento en que se ha

especificado el nivel del alumno; finalmente, este tipo de tests es relativamente corto tanto en el número de preguntas como en el tiempo que se necesita para completarlos. El resultado de toda esta innovación es un test más preciso y generalmente más corto que los tests convencionales en formato de papel.

4.3 Tipos de ítems

En esta sección se analizan los distintos tipos de ítems que se pueden usar en el diseño de una prueba. El poder conocerlos sirve para tener una amplia gama de ítems con los que evitar el efecto del método (Alderson, Clapham y Wall 1995: 44). "The method used for testing a language ability may itself affect the student's score." No interesa saber si los candidatos son buenos respondiendo preguntas de elección múltiple o hacen mejor preguntas en las que tienen que rellenar los huecos con palabras que faltan; lo que nos interesa en realidad es su habilidad de lectura o de escritura, por ejemplo.

Algunos de los estudios realizados demuestran que hay ítems que no son apropiados para evaluar ciertas habilidades lingüísticas. Buck (1989) y Alderson, Clapham y Wall (1995) hablan de las preguntas de elección múltiple, que difícilmente pueden evaluar la capacidad que los candidatos tienen de pronunciar una lengua. Hay que saber distinguir y elegir métodos que evalúen cada habilidad de la forma más precisa. Alderson, Clapham y Wall (1995) continúan proponiendo el uso de más de un método para evaluar cualquier habilidad, porque de este modo nos aseguramos de que no estamos simplemente evaluando la capacidad del candidato de responder a un tipo de preguntas u otras.

Anteriormente se habló de pruebas de corrección objetiva y de pruebas de corrección subjetiva. Del mismo modo, los ítems entran

dentro de esta doble clasificación. Los dos siguientes apartados se centran en dicha dicotomía.

4.3.1 Ítems de corrección objetiva

4.3.1.1 Preguntas de elección múltiple

Las preguntas de elección múltiple (*multiple choice items*) adoptan varias formas, pero su estructura básica está formada por una pregunta seguida de un número de opciones, una de las cuáles es correcta y el resto incorrectas. La tarea del candidato es la de identificar la respuesta correcta o más apropiada. Generalmente son cuatro las alternativas que se ofrecen. Alderson, Clapham y Wall (1995: 48) defienden este número de alternativas diciendo que “it is a good idea to have at least four alternative answers, so that the chance of a student guessing an answer is only 25%.” Continúan añadiendo que “if it is impossible to think of a third attractive wrong answer, then it is sensible to have only three alternatives for some items.” La respuesta correcta no debe ser tan diferente al resto de las respuestas incorrectas que el candidato sepa reconocerla con tan sólo mirarla, así como tampoco debe ser mucho más corta o más larga, ni debe estar escrita de manera distinta.

Otro de los requisitos de las preguntas de elección múltiple es que cada una de las posibles respuestas (tanto la correcta como las incorrectas) debe tener la capacidad de encajar en la pregunta, siendo inválido el ítem siempre que una de las alternativas no pudiese usarse como respuesta.

La mayor ventaja que ofrece este tipo de preguntas es su corrección (Alderson 2000), ya que no debe haber lugar a dudas en cuanto a las respuestas. No obstante, esta es una cuestión a considerar, ya que han sido muchos los casos en los que ha sido difícil distinguir cuál es

la respuesta correcta. Por eso mismo, el punto de partida de las preguntas de elección múltiple está en la respuesta correcta, que obligatoriamente debe ser correcta al cien por cien. En cualquier caso, estamos hablando de una corrección del test rápida y económica. Al mismo tiempo, debido a la naturaleza del tipo de pregunta, en la cuál los candidatos sólo deben marcar la respuesta correcta, se pueden incluir un mayor número de ítems en el test.

El contexto es esencial en esta clase de preguntas, y debe proporcionarse siempre al candidato. Puede darse el caso de que la persona que contesta las preguntas sepa la respuesta correcta, pero que llegue a dudar en algún momento por no tener información suficiente en cuanto al contexto. Es por ello por lo que siempre deben aparecer palabras o incluso frases en la pregunta que nos alejen de la ambigüedad.

Durante muchos años, las preguntas de elección múltiple han sido consideradas como una de las maneras más eficaces de evaluar los conocimientos lingüísticos de aquellas personas que estudian un idioma (Hughes 2003). Ha sido tan sólo recientemente cuando se ha empezado a analizar esta técnica y cuando se ha empezado a hablar de las posibles desventajas que se derivan de su uso. Algunos de las inconvenientes que podemos encontrar son los siguientes:

1. Dicha técnica evalúa solamente la habilidad de reconocimiento (Alderson, Clapham y Wall, 1995; Hughes 2003). Esto significa que en algunos casos el hecho de que los candidatos respondan las preguntas no quiere decir que sean capaces de usar las estructuras que se están evaluando. En el caso de la gramática, por ejemplo, un estudiante puede acertar la respuesta, pero a la hora de usar dicha estructura de manera oral o escrita las dificultades podrían ser mayores.

2. El efecto de acierto casual es muy alto (Alderson, Clapham y Wall 1995; Burton 2001). La solución que dan es la del uso de cuatro alternativas, pero en cualquier caso siempre está presente la posibilidad de que la respuesta acertada haya sido a partir de un simple acierto casual.
3. Es muy difícil escribir ítems válidos (Buck 2001). Aunque muchos ítems se pueden escribir, en la mayoría de los casos resultan no ser válidos. Muchas veces el proceso de ajuste de los ítems demuestra que algunas de las preguntas que se tenían diseñadas carecen de respuesta correcta, o que incluso hay más de una. Por este mismo motivo, todo el tiempo que se ahorra a la hora de la corrección se consume en la preparación del test.
4. Es muy fácil copiarse durante el test (Frary 1993). Una posible solución al problema es el tener dos tests distintos o incluso uno solo con el orden de las preguntas cambiado.

4.3.1.2. Preguntas de verdadero/falso y de sí/no

Sin duda alguna, las preguntas de verdadero/false (*true/false items*) o de sí/no (*yes/no questions*) son preguntas de múltiple elección con dos alternativas solamente. Por tanto, la posibilidad de obtener la respuesta correcta es del 50%. Ni Alderson, Clapham y Wall (1995), Davies *et al.* (1999) o Hughes (2003) defienden esta técnica, al aumentarse el índice de acierto casual. Hablan de la inclusión de una tercera alternativa tal y como “No se sabe” o “Razona tu respuesta.”

4.3.1.3 Relaciones

En los ejercicios de relaciones (*matching*) se le da al estudiante una lista de posibles respuestas que tiene que relacionar con otra lista de palabras, frases, párrafos o incluso gráficos.

La desventaja del uso de estos ejercicios es que una vez que todas las palabras están relacionadas con su pareja, la última de ellas ya se relaciona automáticamente (Hughes 2003). Por eso es buena idea incluir un número mayor de alternativas de las que realmente se necesitan, para así evitar dicho efecto.

4.3.1.4 Transferencia de información

La transferencia de información (*information transfer*) es una técnica usada sobre todo para evaluar la comprensión oral y escrita. La idea general es que el candidato tiene que rellenar una tabla, cuadro, mapa o gráfico con información que ha conseguido a partir de la lectura o la audición de un pasaje. Consiste en una técnica un poco más valorada por los críticos por su similitud con el uso real del lenguaje (Alderson, Clapham y Wall 1995). Es muy normal que a veces tengamos que anotar información muy precisa cuando hablamos por teléfono o cuando buscamos algo en concreto en un directorio de algún periódico, revista o guía.

Sin embargo, su uso no deja de tener alguna que otra desventaja; la tarea a veces puede ser demasiado complicada o incluso puede estar influenciada por los conocimientos culturales del candidato. Hay que saber elegir las preguntas de una manera acertada para que todo candidato sea capaz de contestarlas sin que para nada influya la base cultural que se tenga.

4.3.1.5 Ejercicios de ordenación

El objetivo fundamental de los ejercicios de ordenación (*ordering tasks*) es el de ordenar una secuencia de palabras, frases o párrafos de una manera que sea gramaticalmente correcta o en función de la coherencia y la cohesión (Alderson, Clapham y Wall 1995). También se usan cuando se quiere evaluar la capacidad de comprensión en la lectura de un texto.

El gran problema que se deriva del uso de estos ejercicios es el de la dificultad que existe en diseñar estructuras que tan sólo se puedan ordenar de una única forma, no sólo palabras, sino también frases y párrafos. A la hora de la corrección de los ejercicios hay que valorar muy bien de qué manera se tienen que puntuar las distintas respuestas, comenzando por la persona que tiene el orden correcto, la que lo tiene mal, o la que se ha equivocado en tan sólo dos secuencias, teniendo el resto bien.

4.3.1.6 Corrección

La corrección (*editing*) consiste en una serie de oraciones o párrafos en los que intencionadamente se han introducido algunos errores gramaticales. La tarea de la persona que realiza el test es la de editar dichos pasajes, identificando y corrigiendo los fallos que encuentra (Davies *et al.* 1999).

En muchos de los casos en estos ejercicios se les pide a los candidatos que encuentren los errores del texto, pero sin avisarles del número total de faltas que hay, lo que hace que la tarea sea más complicada, ya que los estudiantes nunca estarían satisfechos con el resultado que tienen al creer que aún quedan más errores y marcando algunos que en realidad no lo son. Esto hace que la corrección sea también más complicada, en el sentido de que al final puede haber

errores que no están marcados y viceversa (errores marcados que no lo son). Por tanto, es muy aconsejable que el estudiante desde un principio sepa el número total de errores que debe encontrar en el ejercicio (Alderson, Clapham y Wall 1995).

4.3.1.7 Ítems de rellenar huecos

Los ítems de rellenar huecos (*gap-filling*) son ejercicios en los que aparece un pasaje en el que algunas de las palabras o las frases han sido borradas. El objetivo a cumplir por el candidato es el de escribir las palabras que faltan. Este tipo de ejercicios se suele usar para evaluar la comprensión tanto oral como escrita, así como la gramática (Davies *et al.* 1999).

Generalmente se usan textos reales, y la gran dificultad está en que los estudiantes escriban en cada espacio la palabra que realmente falta. Es por ello realmente difícil encontrar huecos en los que se pueda encajar tan sólo una palabra. Para evitar esto en muchas ocasiones se ofrece una lista con varias opciones de entre las que se tiene que elegir la respuesta correcta (Weir 1993).

En algunos casos, la dificultad aparece cuando a la persona que está haciendo el test no se le ocurre cuál es la palabra que puede faltar en el espacio, y no por falta de conocimientos. En estas circunstancias, otra posible solución es la de incluir en el mismo ejercicio un recuadro en el que aparecen todas las palabras que faltan del texto; es conveniente incluir algunas palabras extras (Alderson, Clapham y Wall 1995). De este modo, no deja de ser un ejercicio en el que hay que rellenar huecos, pero la tarea es más fácil para la persona que tiene que contestar las preguntas.

4.3.1.8 Ejercicios cloze

Los ejercicios *cloze* son ejercicios como los presentados anteriormente, en los que se eliminan algunas palabras de un texto. Lo que los caracteriza es que en este caso las palabras se han eliminado de una forma mecánica, sin importar su función o su estructura. Cada número determinado de palabras se debe eliminar una. Oller (1979) y Davies *et al.* (1999) dan directrices sobre la eliminación de las palabras en los textos. Davies *et al.* (1999: 23) indican que “tradicional cloze tests (known as random cloze) typically use a deletion rate of every 5th, 7th, 9th, ie nth word.” Taylor (1957) demostró que la eliminación de una palabra cada cierto número de ellas ofrece una mayor fiabilidad y validez que cuando se borran palabras de manera deliberada.

Uno de los problemas que surgen cuando se eliminan las palabras con este sistema se centra en la primera palabra que se quita, pues ésta afecta a cuáles serán las otras palabras que van a desaparecer en el texto. Así pues, un mismo texto puede presentar una dificultad distinta dependiendo de las palabras que se eliminen. Oller (1979) establece que el nivel de dificultad del pasaje debe acomodarse al nivel de los estudiantes, así como el tema del mismo debe ser de interés general y no debe requerir ningún conocimiento técnico.

Al igual que los ítems de rellenar huecos, la corrección de los ejercicios *cloze* puede tener cierta dificultad; nos podemos encontrar con algunos huecos en los que pueden entrar más de una palabra, y esto puede llevar a desacuerdos en la manera de puntuar (¿qué se debe considerar aceptable y qué no?). Para evitar problemas, se propone que tan solamente se considere válida la palabra exacta que aparece en el texto original (Alderson, Clapham y Wall, 1995).

Los ejercicios *cloze* comenzaron a usarse en los años 50 por Taylor (1953) con el fin de evaluar la destreza de la lectura en la L1. Desde entonces se ha demostrado en varios estudios que tiene validez

concurrente al tratarse de un ejercicio global que mide la habilidad general del inglés como L2 (Oller y Conrad 1971; Oller 1972, Stubbs y Tucker 1974; Irvine, Atai y Oller 1974; Hinofotis 1980).

Se consideran pruebas integradoras en vez de pruebas de ítems discretos, puesto que evalúan al mismo tiempo la gramática, el léxico y la capacidad de reconocer la organización retórica. Para poder reconstruir el mensaje de un texto, los estudiantes tienen que comprender ideas claves con el fin de producir lenguaje. Tanto los ejercicios *cloze* como la escritura de un párrafo son tareas globales que requieren que el estudiante use varias destrezas al mismo tiempo. En los dos ejercicios hay que producir lenguaje. No obstante, la escritura de un texto incluye la dimensión comunicativa de manera más directa.

4.3.1.9 C-Test

Los C-Tests (*C-Tests*) son una variedad de ejercicios *cloze* en los que también se eliminan palabras de manera automática; en este caso, la eliminación ocurre cada dos palabras, y no es de manera completa, sino que se dejan varias letras de la palabra en el texto, para que así el candidato pueda tener ideas más claras acerca de lo que tiene que escribir. En estos textos la primera oración se deja intacta, y a partir de la segunda oración, cada dos palabras se elimina la segunda parte de cada una de ellas. El proceso se repite hasta que se consigue el número deseado de huecos. Tras esta sección se incluye una o dos oraciones finales completas (Weir 1993; Jafarpur 1995; Sigott 2004).

Generalmente, en este tipo de ejercicios cada palabra que se escribe de manera correcta recibe un punto, y los errores de ortografía se penalizan. En algunos casos puede que haya varias alternativas, pero no suele ser muy común. En situaciones como esas se debe decidir si se aceptan dichas alternativas, dependiendo del uso que se haga de la

prueba: en un examen de alto impacto el aceptar estas alternativas puede complicar el proceso de corrección, pero en un examen de clase el profesor puede aceptar distintas alternativas discutiendo los resultados con los estudiantes.

Los C-Tests son ejercicios integradores basados en el concepto de la denominada *reduced redundancy* (Klein-Braley 1997). Un mensaje que es redundante contiene más información de la que es necesaria para que se pueda comprender. Esto implica que si se pierde parte del mensaje, éste se puede restaurar a partir del resto que queda intacto. La redundancia está presente en todos los niveles del lenguaje (palabras, oraciones, párrafos y textos), así como en el léxico, la semántica y la pragmática.

4.3.1.10 Dictados

El dictado (*dictation*) es la escritura completa de un texto oído. Según Oakeshott-Taylor (citado en Buck 2001), el dictado evalúa la comprensión auditiva a todos los niveles de la competencia lingüística, incluyendo la identificación fonética, reconocimiento léxico, morfología, análisis sintáctico, e interpretaciones semánticas. Sin embargo, Brown (2004) cuestiona la autenticidad de tal tarea, diciendo que en la vida real, normalmente no se escriben cantidades de información palabra por palabra, sino pedazos de información (direcciones, números de teléfono, listas para el supermercado, etc.).

El uso de los dictados debe estar restringido a no ser que las condiciones en que se presenta sean las adecuadas. Es prácticamente necesario que se use una grabación y que la acústica del lugar en que tiene lugar sea casi perfecta (Alderson, Clapham y Wall 1995). Si no ocurre así, los dictados pueden marcar una clara diferencia entre aquellos estudiantes que están situados en un lugar más cercano de donde proviene el sonido.

Hughes (2003: 196) señala que la corrección de los dictados puede ser problemática. La objetividad del modo de puntuar los errores se puede convertir en subjetividad siempre que se decida diferenciar entre las palabras que presentan faltas de ortografía y aquellas que simplemente están mal escritas. Al mismo tiempo, la corrección a veces se convierte en una tarea larga y pesada, debido a la gran cantidad de errores que generalmente suelen aparecer en este tipo de ejercicios. Una alternativa que sugiere es el uso de un dictado parcial:

Partial dictation may be considered as an alternative. In this, part of what is dictated is already printed on the candidate's answer sheet. The candidate has simply to fill in the gaps. It is then clear just where the candidate is up to, and scoring is likely to be more reliable.

Alderson, Clapham y Wall (1995: 57) hablan de otro tipo de dictados en los que los candidatos no tienen que escribir todas las palabras tal y como las oyen, sino que deben anotar las ideas principales. Este tipo de ejercicios "comprises a more authentic listening task than most traditional dictations, but gives rise to problems in marking."

4.3.1.11 Preguntas de respuesta corta

Las preguntas de respuesta corta (*short answer items*) son ítems en los que se espera una respuesta abierta. Para dicha respuesta los candidatos tienen que pensar por sí mismos, ya que no se ofrecen varias alternativas como en las preguntas de elección múltiple (Davies *et al.* 1999). La respuesta que se debe escribir suele oscilar entre una palabra y una o varias frases (Alderson, Clapham y Wall 1995).

Aunque se considera que este tipo de preguntas reciben una corrección objetiva, Davies *et al.* (1999: 179) reconocen que se pueden llegar a corregir de manera subjetiva, y para ello "a comprehensive marking scheme (including acceptable alternative answers) is generally

needed, to ensure adequate reliability.” Hughes (2003: 144) señala que “the best short-answer questions are those with a unique correct response.”

Weir (1993) defiende este tipo de preguntas para la comprensión escrita, y Alderson (2000: 227) los ve como una “semi-objective alternative to multiple choice.”

Hughes (2003) ofrece varias ventajas en el uso de estos ejercicios. Por un lado hay menos índice de acierto casual, así como también es menos probable que los estudiantes se copien. Cohen (1998), por su parte, critica que este tipo de preguntas permite a los candidatos que copien las respuestas del texto en un examen de lectura.

4.3.2 Ítems de corrección subjetiva

4.3.2.1 Composiciones y ensayos

El diseño de preguntas en las que los candidatos tienen que escribir una composición o un ensayo parece que es mucho más fácil que el de cualquiera de los ítems de corrección objetiva (Alderson, Clapham y Wall 1995). Sin embargo, si se tienen en cuenta algunas de las desventajas que pueden surgir si la pregunta no está bien planteada, en realidad escribir los enunciados de estas preguntas no es tan fácil como parece. Es necesario que en las instrucciones se aclare la longitud del texto que los candidatos tienen que escribir, así como también se debe señalar si algunos puntos no se contarán en caso de que la respuesta sea demasiado corta. En segundo lugar, el candidato debe saber quién es la persona a quién va dirigido el texto. Siempre se habla de los distintos registros en la comunicación, ya que no es lo mismo escribir un texto de manera informal que otro dirigido a un público con quien hay que mantener ciertas formas (Hughes 2003).

En relación a la corrección, Alderson, Clapham y Wall (1995) indican que es imprescindible que se sepa de antemano de qué manera se va a corregir el texto. Es necesario que se sepa si se va a prestar atención a la fluidez, la estructura del ensayo y habilidad argumentativa, o si, por el contrario, es importante tan solamente el uso correcto de estructuras gramaticales y del vocabulario.

Otro de los problemas en el uso de composiciones y ensayos es la temática elegida (Quellmalz 1990). Habitualmente se espera que los candidatos tengan un amplio conocimiento general de cualquier tema, y la dificultad llega cuando un estudiante se enfrenta a una pregunta de la cual no tiene conocimiento; esto no significa sin embargo que sus conocimientos lingüísticos estén limitados. Es mejor por eso introducir la pregunta con algún tipo de información, que no tiene por qué ser de gran extensión pero que le ofrece al estudiante un punto de partida y le facilita la tarea. El uso de dibujos o gráficos también es válido.

4.3.2.2 Resúmenes

Los resúmenes (*summaries*) son preguntas usadas principalmente para evaluar habilidades de comprensión oral y escrita, en combinación con la escritura (Davies *et al.* 1999). Es por lo que se usan bastante cuando lo que se quiere hacer es presentar un test en el que se integran varias habilidades.

Alderson, Clapham y Wall (1995: 61) reconocen que son ejercicios bastante auténticos, al señalar que “writing summaries may closely replicate many real-life activities.” Sin embargo, hay varios inconvenientes en su uso. Se puede dar el caso de algún candidato que escribe respuestas cortas y poco trabajadas, lo cual puede significar que o bien su capacidad de comprensión está limitada, o que, por el contrario, sus limitaciones están asociadas con la manera de expresarse por escrito.

La corrección de un resumen puede llegar a ser una tarea difícil. En algunos casos los examinadores han llegado a plantear la idea de dar un punto por cada una de las ideas que el candidato presenta en su texto, sin tener en cuenta los errores gramaticales o de vocabulario. La dificultad aumenta cuando hay que decidir cuestiones de coherencia y fluidez.

Una solución que se propone (Weir 1993; Alderson, Clapham y Wall 1995; Davies *et al.* 1999) es la presentación del texto original junto a un resumen al que le faltan una serie de palabras y expresiones que son claves, denominado *summary cloze*. La tarea de los candidatos es rellenar los espacios con las palabras correctas. Para facilitar la labor de los estudiantes y la corrección del test, se propone también la introducción de un banco de palabras y expresiones que pueden fijarse en los huecos.

Son preguntas muy difíciles de diseñar y requieren mucho pilotaje, pero una vez que están creadas funcionan bien y son fáciles de corregir (Alderson, Clapham y Wall 1995).

4.3.2.3 Entrevistas orales

Las entrevistas (*interviews*) son los ejercicios más comunes para evaluar la interacción oral (Hughes 2003). Por este motivo se puede caer en la falacia de que son una forma fácil y rápida de estimar el nivel que una persona tiene en un idioma, pero éste no es el caso de las entrevistas. Si no están bien preparadas y diseñadas, se corre el riesgo de que en la conversación se hable de temas superficiales que no requieran gran conocimiento del idioma, y, por tanto, las estructuras que se utilicen sean bastante simples (Van Lier 1989).

El papel del entrevistador es muy importante en estos ejercicios, ya que debe estar preparado para mantener una conversación que no esté forzada, para mostrar interés durante toda la entrevista y para saber

qué preguntas son las que debe hacer en el momento oportuno (Alderson, Clapham y Wall 1995). Berwick y Ross (1996) y Hughes (2003) proponen una serie de técnicas que el entrevistador debe usar, tales como evitar el uso de preguntas cuya respuesta sea sí/no, interrumpir la conversación de vez en cuando para ver de qué manera reacciona el candidato, pedir que una respuesta se elabore más o invitar al candidato a que haga preguntas, entre otras. El uso de dibujos puede también facilitar la tarea llevada a cabo.

Un tipo de entrevistas es la que se hace con otros candidatos. De este modo se tiene a dos candidatos o más interactuando al mismo tiempo. Una de las ventajas en esta técnica es que los candidatos en general se sienten más cómodos, pero no hay que olvidar que la actuación de un candidato se puede ver afectada por la de los demás (Hughes 2003).

4.3.2.4 Actividades de información incompleta

Las actividades de información incompleta (*information-gap activities*) se realizan entre varias personas. Cada una de ellas recibe un tipo de información distinta que deben averiguar haciéndose preguntas unos a otros. Es muy común el ejemplo en el que dos estudiantes reciben dos dibujos distintos, y sin mirar el de la otra persona tienen que averiguar cuáles son las diferencias que hay entre uno y otro, limitándose tan sólo a hacer preguntas. Davies *et al.* (1999: 82) indican lo siguiente en relación a este tipo de ítems:

Information gap activities are claimed to be important generators of authentic communication because they involve meaningful negotiation between participants and because the focus is on task completion rather than on the mechanics of language production.

El problema que Alderson, Clapham y Wall (1995) encuentran en estos ejercicios, sin embargo, es que generalmente requieren un vocabulario bastante limitado.

4.4 La evaluación de lenguas en las últimas décadas

En esta sección se quiere hacer un breve recorrido por la historia de la evaluación de lenguas durante las últimas décadas, a partir de las aportaciones hechas por Davies (1978), Skehan (1988, 1989), Brown (1994) y Alderson y Banerjee (2001, 2002), prestándose especial atención a las técnicas más sobresalientes de cada uno de los distintos periodos.

4.4.1 La década de los 60

Ésta fue la época de gloria del conductismo y el estructuralismo en L2. En el campo de la evaluación de lenguas comenzaron a estar en auge las pruebas estandarizadas. Un ejemplo claro de esta tendencia es la prueba del TOEFL, vigente hasta hoy. Incluso para los exámenes de la clase los profesores debían aprender las técnicas estadísticas necesarias para que sus pruebas fueran más objetivas.

Fue también la época del auge de los ítems de elección múltiple, verdadero/falso, etc. El dictado, el ensayo y las preguntas abiertas que requerían una respuesta más extensa por parte de los alumnos, estaban totalmente descartadas por ser eminentemente subjetivas

Bajo estas condiciones, era evidente que el laboratorio de idiomas era el aliado perfecto para el desarrollo de evaluación en L2. Se podía aplicar un test que incluyera ítems de verdadero/falso o elección múltiple en el laboratorio a una gran cantidad de alumnos en forma

rápida. La tabulación de las respuestas también se facilitaba mediante las técnicas estadísticas.

Sin embargo, un problema que no se previó fue que las respuestas grabadas de los alumnos no se podían evaluar tan fácilmente de forma objetiva. El profesor tenía que estipular si los errores eran gramaticales, de pronunciación, de vocabulario, etc. Además, era necesario determinar qué se consideraba bueno, aceptable o malo. Por lo tanto, ni la máquina ni la estadística bastaban. Se necesitaba un juicio del profesor, y eso era volver al subjetivismo.

Existen varios conceptos de los 60 que se pueden considerar como avances significativos en el campo de la evaluación. En primer lugar surgieron los conceptos de validez y fiabilidad. Además, el concepto de aprendizaje individualizado constituyó un gran avance, ya que el alumno, mediante la instrucción programada, podía avanzar a su propio ritmo. El hecho de que las pruebas tuviesen que ser diseñadas para cada grupo fue otro avance significativo.

También constituyó un avance el hecho de que se prepararan programas con objetivos claramente estipulados. En la evaluación de L2 este enfoque es muy apropiado para preparar las pruebas de ítems discretos.

Esta tendencia a dividir el conocimiento en unidades mínimas en evaluación persiste hasta hoy. Muchas pruebas realizadas en el siglo XXI siguen los patrones de las pruebas de ítems discretos, es decir, subdividir el lenguaje en unidades mínimas, que al ser evaluadas en su totalidad, darían una visión general del conocimiento que posee el alumno.

4.4.2 La década de los 70

Así como el cognitivismo hacía su entrada en el campo de la educación en los 70, la sociolingüística comenzó a dominar el panorama de L2, y por supuesto el de la evaluación.

Los tests ya no podían seguir los patrones del conductismo y era necesario volver a las composiciones, las preguntas con respuestas abiertas y al dictado, siempre que éstos reprodujeran situaciones de la vida cotidiana.

Se esperaba que las pruebas se ajustaran a situaciones dentro de un contexto. También se debatió mucho sobre el hecho de que esa objetividad, que aparentemente dominaba la evaluación durante los 60, era falsa. Los ítems de elección múltiple o de verdadero/falso, por ejemplo, eran tan subjetivos como los profesores que los preparaban.

Fue la época en que se buscaba un término medio: lo subjetivo ya no era tan malo y sólo había que objetivarlo un poco. Con las escalas de corrección se intentó alcanzar ese término medio. El profesor o un grupo de profesores preparaban las escalas de acuerdo a los objetivos o metas propuestas y definían los criterios con que se aplicarían.

Una figura destacada de la época es Oller (1979), quien nos recuerda la diferencia entre pruebas de ítems discretos y las pruebas globales o integradoras. Además de los conceptos de validez y fiabilidad, Oller señala que para que un test pueda ser considerado bueno debe funcionar como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y centrarse sólo en aquellas habilidades del lenguaje que son útiles al alumno. En este tipo de pruebas se produce un perfecto enlace entre la sociolingüística, el enfoque comunicativo y el sistema de evaluación, ya que para responder un ítem, el alumno necesita conjugar la gramática, hacer uso del vocabulario, de su comprensión lectora, etc., todo dentro de un contexto. Oller (1979) ofrece ejemplos claros de esta situación, con el test de lectura (en el que el alumno debe seleccionar entre varias

alternativas la oración que mejor ilustra la idea dentro de éste, o que sea capaz de parafrasear una oración determinada).

Otro de los avances significativos que hay que destacar de esta época es la diferencia entre las pruebas de norma de grupo y las pruebas de criterio establecido. La primera de ellas, como ya se dijo anteriormente, se utiliza esencialmente para especificar qué alumno sobresale dentro del curso o grupo, quiénes están dentro de una norma y quiénes están por debajo de ella. La evaluación referida a criterios establecidos se pregunta cuánto han aprendido los alumnos en relación a los objetivos o metas del curso.

El movimiento que comenzó a revolucionar la evaluación mediante pruebas de normas de grupo se inició a comienzos de siglo XX, pero se dio a conocer durante los 70. Este tipo de evaluación requiere, en primer lugar, una lista de objetivos muy claros que identifiquen las destrezas, las actuaciones y los resultados que deben alcanzar los alumnos mediante la instrucción. Se debe especificar también la conducta que manifiesta claramente que esos objetivos se lograron.

4.4.3 La década de los 80

Fue en esta década cuando aparecieron los *cloze tests*, muy aptos para ser corregidos por ordenador. También se comenzaron a desarrollar los TAIs. La principal característica de éstos es que pueden adaptar la dificultad del test a la capacidad del alumno. Si los tres primeros ítems fueran demasiado fáciles, el programa inmediatamente lo lleva a un ítem de dificultad superior, y si el alumno no logra responder los tres primeros de forma correcta, lo conduce por una ruta alternativa de dificultad menor.

No obstante, se pueden ver ciertos retrocesos en la aparición de este tipo de tests, ya que el ordenador se presta mucho a efectuar pruebas

con ítems discretos, es decir, para medir elementos aislados del lenguaje, utilizando ítems tradicionales de elección múltiple, de verdadero/falso y de rellenar huecos, dejando de lado los ítems integradores.

También es digno de destacar en esta década que exámenes tradicionales, como el *Oxford Exam*, aparezcan en una nueva versión con un enfoque totalmente comunicativo y con un diseño mucho más atractivo.

Por otra parte, la Asociación de Profesores de Lenguas Extranjeras en Estados Unidos de América publicó sus *ACTFL Proficiency Guidelines* en 1983. Estas son definiciones bastante detalladas para cada uno de los cuatro niveles que establece: principiante, intermedio, avanzado y superior.

Fue a finales de esta década cuando surgió la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), cuyos objetivos principales eran (1) establecer niveles comunes de habilidad con el fin de promover el reconocimiento de certificados en toda Europa; (2) establecer estándares comunes para todas las etapas del proceso de evaluación de lenguas; y (3) colaborar en proyectos comunes y en el intercambio de ideas.

Una de las características de ALTE es que no admite socios individuales ni grupos de trabajo, únicamente organizaciones que, en la mayoría de los casos, comercializan exámenes. ALTE sirve como una unidad de control de calidad para esos exámenes, pero quizá este aspecto haya sido su mayor limitación. Por una parte, no ha conseguido difundir buenas prácticas entre instituciones educativas ni entre la mayoría del profesorado de las enseñanzas regladas. Por otra parte, la investigación que promueve está relacionada con los intereses de las asociaciones que componen esta organización, pero hay muchos aspectos de la evaluación y realización de pruebas que, al no estar relacionados con exámenes comerciales, quedan relegados a un segundo plano.

4.4.4 La década de los 90

En esta década comenzó el auge de los TAIs y en general todos los tests informatizados mejoraron. Por un lado, los tests informatizados sufrieron una mejora (Brown 1997).

También surgió el *Authentic Assessment Movement* (Burke 1993; O'Malley y Valdez-Pierce 1996), que defiende que las situaciones de evaluación deben ser auténticas para que el estudiante responda como si lo hiciese en la vida real. La tarea, por tanto, debe estar contextualizada, ser compleja e involucrar la interacción de diferentes tipos de destrezas o conocimientos. Éstas, obviamente, no serán las mismas de un estudiante a otro, por lo que pueden darse diferentes respuestas a una misma tarea, todas ellas plausibles. La interpretación de los resultados se debía hacer de forma holística, y utilizando definiciones de consecución de la tarea.

Entre los avances de la época hay que destacar el uso que se empezó a hacer de los *portfolios* o carpetas que demuestran los logros alcanzados durante el transcurso del tiempo por cada alumno en forma individual. Para observar la actuación oral o escrita del estudiante, el profesor debe utilizar pautas de evaluación o mapas conceptuales. El alumno, por su parte, demuestra sus logros procesando, organizando o sintetizando la información proporcionada.

A comienzos de la década tuvo lugar la primera reunión de ALTE, con ocho miembros fundadores. Desde entonces, este número se ha elevado a treinta y uno, quedando representados veintiséis idiomas de toda Europa. Son varios los miembros españoles en la asociación. Entre ellos están el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca (para español), el Eusko Jaurlaritza (para euskera), la Generalitat de Catalunya (para catalán) y la Xunta de Galicia (para gallego).

4.4.5. El siglo XXI

El comienzo del siglo XXI ha supuesto cambios y avances en el área de la evaluación de lenguas, sobre todo a nivel europeo.

En primer lugar se creó la *European Association of Language Testing and Assessment* (EALTA), una asociación de profesionales involucrados o interesados en evaluación que facilita el intercambio y ayuda a la difusión que deben regir la elaboración de exámenes. Es una asociación abierta cuyo objetivo es mejorar la creación de exámenes y en general la evaluación de lenguas en Europa. También pretende ser un espacio donde todas las personas implicadas en evaluación puedan compartir y mejorar sus prácticas.

En segundo lugar, el Consejo de Europa, a través de sucesivos proyectos en el ámbito de las lenguas modernas, ha venido desarrollando a través de su Consejo para la Cooperación Cultural una política lingüística dirigida a proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como a facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas. El Consejo ha dedicado gran esfuerzo a desarrollar un enfoque homogéneo de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y a promover el plurilingüismo a gran escala mediante la aplicación de instrumentos de referencia destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Como fruto de las aportaciones de los Estados miembro del Consejo de Europa a los proyectos y conferencias que se han llevado a cabo en los últimos años en el ámbito de la enseñanza de lenguas, cabe destacar las tres siguientes iniciativas, de particular interés para los alumnos, profesores, responsables educativos, editores, autores de materiales didácticos y, en general, todas las personas interesadas en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas europeas:

1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*).
2. Descripción de niveles de competencia lingüística.
3. Portfolio Europeo de las Lenguas (*European Language Portfolio*).

Finalmente, surgió el proyecto DIALANG, desarrollado con el apoyo de la Comisión Europea y pensado para estudiantes de algunas de las lenguas habladas en Europa. DIALANG le indica al usuario cuál es su nivel de gramática, vocabulario, comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral.

En los tres siguientes puntos se ofrece información más detallada tanto de cada una de las aportaciones hechas por el Consejo de Europa mencionadas hasta ahora como del proyecto DIALANG.

4.4.5.1 Marco Común Europeo de Referencia

El Marco Común Europeo de Referencia es el resultado de una investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía de los países miembros del Consejo de Europa, y está diseñado para todos los profesionales en el área de las lenguas modernas. Uno de los objetivos principales de este trabajo es conseguir cierta uniformidad dentro de la comunidad europea en cuanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas se refiere, y por tanto, pretende, en el área de la evaluación, elaborar programas, exámenes y criterios de valoración de la adquisición de conocimiento por parte del alumnado que ayuden a facilitar la movilidad en los ámbitos educativo y profesional.

Una de las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2001: 34) consiste en “especificar el contenido de las

pruebas y de los exámenes”, así como “establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la de una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero, o de uno mismo.”

Una de las mayores aportaciones por parte del Consejo de Europa al campo de la evaluación de lenguas es la descripción de varios “niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de calificación” (Consejo de Europa 2001: 34).

La siguiente tabla, que aparece en la página 36 del Marco Común Europeo de Referencia ofrece una escala global con información sobre las habilidades de los usuarios según su nivel de habilidad

Tabla 4.1 Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Resume información de distintas fuentes habladas y escritas, y reconstruye argumentos e informes mediante una presentación coherente. Se expresa espontáneamente, con mucha fluidez y corrección, diferenciando matices incluso en situaciones complejas.
	C1	Comprende una amplia serie de textos más largos y complejos, y reconoce el sentido implícito. Se expresa con fluidez y espontaneidad sin tener que realizar una búsqueda pormenorizada de expresiones. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre asuntos complejos mostrando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
Usuario independiente	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos que tratan temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos en su especialidad. Interactúa con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin tensión por ninguna de las partes. Produce textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y sabe explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y las desventajas de diversas opciones.

	B1	Comprende las ideas principales de una información de entrada normalizada y clara sobre asuntos corrientes relativos al trabajo, la escuela, el ocio, etc. Sabe enfrentarse a casi todas las situaciones que pueden surgir cuando se encuentra en un lugar donde se habla esa lengua. Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas que son corrientes o de interés personal. Sabe describir experiencias y acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece brevemente motivos y explicaciones para opiniones y planes.
Usuario básico	A2	Comprende frases y expresiones utilizadas con frecuencia relativas a áreas de relevancia inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y corrientes que requieren un intercambio de información simple y directo sobre asuntos corrientes y rutinarios. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su origen cultural, de su entorno inmediato y asuntos relacionados con necesidades inmediatas.
	A1	Comprende y utiliza expresiones cotidianas y frases muy básicas dirigidas a la satisfacción de necesidades de carácter concreto. Sabe presentarse y presentar a los demás, y plantea y contesta preguntas sobre datos personales como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene. Interactúa de forma sencilla siempre que la otra persona hable despacio y con claridad y esté dispuesta a ayudarle.

4.4.5.2 Portfolio Europeo de las Lenguas

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) fue una iniciativa del Consejo de Europa en la que se comenzó a trabajar en el año 1998, dándose a conocer en el 2001, al celebrarse el año Europeo de las Lenguas. Uno de los objetivos del Consejo de Europa es promover el estudio de las lenguas y apoyar la enseñanza de las mismas como un modo de respuesta a todos los cambios que se están realizando en Europa, tanto económicos, sociales como culturales.

El PEL consiste en un documento en el que todas aquellas personas que están aprendiendo un idioma (ya sea dentro de un sistema educativo o fuera), pueden crear un tipo de archivo de sus experiencias en el aprendizaje. Este portfolio consta de tres elementos básicos:

1. El **Pasaporte Lingüístico** (*Linguistic Passport*) que el propio estudiante va actualizando habitualmente. En este documento queda reflejado un pequeño resumen de las habilidades de los estudiantes en los distintos idiomas que conoce. Esta información está basada en los niveles que el Consejo de Europa establece en su Marco de Referencia. La información encontrada está relacionada con la competencia lingüística de los estudiantes, así como con sus experiencias interculturales.
2. **Biografía del uso de lenguas** (*Language Biography*). Este documento facilita de algún modo la participación del estudiante en la planificación, la reflexión y la evaluación de su propio proceso de aprendizaje. A través de este documento, el estudiante puede establecer lo que puede hacer en cada uno de los idiomas que conoce.
3. **Dossier** (*Dossier*). Este documento le ofrece al estudiante la oportunidad de elegir materiales para documentar e ilustrar todo aquello que está recogido tanto en el pasaporte como en la biografía.

Los niveles que el PEL utiliza son los establecidos por el Consejo de Europa (2001). Esta estructura supone una gran ayuda a la hora de describir los requisitos de habilidad exigidos por distintos tipos de pruebas y exámenes a la hora de realizar comparaciones entre distintos sistemas de calificación.

4.4.5.3 DIALANG

DIALANG³ es uno de los muchos ejemplos de lo que se conoce como *Web-based tests* (WBT). Este proyecto se ha llevado a cabo por más de veinte instituciones europeas con el patrocinio de la Comisión

³ DIALANG es accesible a través de la siguiente página Web: <http://www.dialang.org/>

Europea, y está basado en el Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa. El proyecto consiste en el desarrollo de pruebas de diagnóstico realizadas a través de Internet en catorce idiomas distintos, entre los que están todas las lenguas oficiales de los países de la Unión Europea, así como el irlandés, el islandés y el noruego (Alderson y Huhta 2005). Con los materiales usados en las pruebas se evalúan todos los niveles (desde inicial hasta avanzado), al mismo tiempo que se evalúan tanto la comprensión y expresión escrita como la comprensión oral, así como la competencia gramatical y léxica (Alderson y Banerjee 2001). El proyecto complementa a los enfoques tradicionales de evaluación de lenguas explorando el uso de las nuevas tecnologías en este campo.

DIALANG no sólo ofrece exámenes validados de distintas destrezas sino también un gran número de observaciones y consejos dados por expertos sobre cómo mejorar las destrezas. También ofrece actividades validadas de auto-evaluación, que permiten a los usuarios que determinen su nivel en el idioma, al mismo tiempo que se les da la oportunidad de que tengan un conocimiento más amplio de las destrezas y de lo que significa tener dominio en un idioma.

Al igual que otros WBTs, DIALANG ofrece muchas ventajas, entre las que se puede mencionar la flexibilidad en el tiempo y el espacio y la facilidad en su escritura. A diferencia de las pruebas de dominio, la principal ventaja que ofrece es su seguridad; no tendría ningún sentido memorizar listas de vocabulario o hacer el examen varias veces para así conocer los ítems, puesto que el fin de la prueba es la auto-evaluación. Tras hacer el examen, el candidato no recibe ningún certificado, por lo que intentar engañar al ordenador simplemente significa engañarse a uno mismo.

DIALANG ofrece también a los usuarios la posibilidad de elegir la destreza y la subdestreza de las que se quieren evaluar, así como el nivel, los temas, etc. Todo esto indica que el examen está diseñado para una

gran variedad de candidatos. Cualquier usuario que se prepara cualquier tipo de examen, que sigue cualquier tipo de metodología de enseñanza y mayor de dieciséis años puede beneficiarse de este tipo de evaluación (Consejo de Europa 2001).

Una de las mayores ventajas del proyecto es quizá la manera en que ofrece información a los usuarios (Alderson 2005):

1. Los resultados se ofrecen de manera inmediata.
2. Las calificaciones son objetivas.
3. No se ofrece una calificación global, sino una identificación del nivel de los candidatos.
4. Le indica a los usuarios varias áreas de estudio.
5. Permite la planificación de currículos.
6. Intenta cubrir las necesidades de los estudiantes.
7. Permite guardar los resultados para compararlos en el futuro y así comprobar el progreso.

El procedimiento que se debe seguir para hacer el examen no requiere de muchos conocimientos de informática. En primer lugar el usuario debe elegir el idioma en el que aparecerán las instrucciones. Éstas pueden aparecer en su lengua materna con el fin de que las instrucciones queden claras. En segundo lugar se deben elegir la destreza y el idioma en el que se quiere hacer el examen. El candidato tiene la opción de hacer una actividad de nivel para medir su conocimiento de vocabulario y así determinar los ítems que deberían estar presentes en el examen. El siguiente paso consiste en una serie de preguntas opcionales de auto-evaluación que el candidato debe contestar con el fin de recibir información acerca del nivel que él piensa que tiene. A partir de entonces comienza el examen de la destreza elegida anteriormente.

Generalmente, los ítems son preguntas de elección múltiple, pero a veces se tiene que escribir una palabra o una frase. En estos casos hay

tan sólo una respuesta correcta válida. Finalmente, DIALANG muestra los resultados, indicando el nivel, las respuestas ofrecidas, la puntuación en la prueba de ubicación, información sobre la auto-evaluación y algunos consejos.

4.4.5.4 Dutch CEF Construct Project

Otro de los proyectos innovadores en el campo de evaluación del siglo XXI ha sido el *Dutch CEF Construct Project*, finalizado en julio del 2004 y realizado por seis expertos en evaluación de lenguas en distintos países de la comunidad europea: Charles Alderson, Neus Figueras, Henk Kuijper, Guenter Nold, Sauri Takala y Claire Tardieu. Según todos ellos indican en el informe final (2004: 1), el objetivo de este proyecto queda reflejado en las siguientes palabras:

The Dutch CEF Construct Project's purpose was to develop an instrument, based on the Council of Europe's Common European Framework of Reference (CEF) as far as possible, that would describe the construct of reading and listening, for English, French and German, that should underlie test items, tasks and whole tests at the six levels of the CEF.

El resultado de los estudios e investigaciones llevadas a cabo por cada uno de los miembros que participaron en el proyecto contribuyó a la creación de una plantilla que puede servir de ayuda a todas aquellas personas encargadas del diseño de las especificaciones y de los ítems correspondientes a los componentes de comprensión oral y escrita de un test de lenguas. El proyecto tiene su propia página Web (<http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/>), a la que cualquier usuario puede acceder, y desde la cual se tiene acceso a varias tablas con la información necesaria a tener en cuenta siempre que se quieran diseñar las especificaciones de un test.

Alderson *et al.* (2004, 2006) presentan una guía muy útil sobre el uso de la plantilla, la cual está diseñada de tal modo que en muchos casos se debe tan sólo marcar casillas que ya aparecen, y en otros escribir algunas palabras para especificar el lenguaje que se está evaluando o el número de palabras que tiene el texto que se elige para el examen.

4.5 La evaluación de lenguas en España

Aunque la evaluación de lenguas en España ha sido uno de los campos más olvidados dentro de la Lingüística Aplicada, se ha visto cómo en los últimos años comienza a haber cierta preocupación por las investigaciones en esta área. Algunos de los primeros trabajos sobre evaluación de lenguas en España son los de Pérez Basanta (1995) y de Bueno González (1996). En ellos, sus autores ofrecen una visión general de la evaluación de inglés como L2, y prestan especial atención a las pruebas comunicativas y a las características de los tests. En ambos trabajos queda reflejada la estrecha relación que hay entre la enseñanza y la evaluación.

Los primeros trabajos sobre el examen de inglés de Selectividad se presentaron en la década de los 80 en congresos como los de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), y fueron más tarde publicados en sus actas. Por un lado, Martín Úriz, Ceular Fuentes, Escobar, Pujals, Suárez y Whittaker (1986) presentan cómo confeccionar pruebas en lengua inglesa para el acceso a la universidad; por el otro lado, Martín Úriz, Ceular Fuentes y Whittaker (1988) hablan sobre la relación entre las destrezas de la lengua escrita a través de las PAU.

El número de trabajos realizados ha ido incrementando sobre todo en los últimos diez años. En uno de ellos, Gila González (1996) presenta datos que revelan cómo la corrección puede afectar a la fiabilidad del mismo. Usó un cuestionario que diseñó para los correctores de las

pruebas de inglés de Selectividad en junio y septiembre de 1996, y los resultados obtenidos nos muestran cómo la percepción de cada uno de ellos es distinta, afectando a la corrección. Herrera Soler (1999, 2001) analiza más en profundidad cómo la fiabilidad del examen de inglés en las pruebas de acceso a la Universidad se ve afectada por la corrección. Herrera Soler y Amengual Pizarro (2000) concluyen señalando que el lugar de trabajo y el sexo del corrector pueden afectar la fiabilidad de la prueba. Watts y García Carbonell (2005: 100) indican que “la fiabilidad de las calificaciones en la evaluación de lenguas, como en muchas otras materias, viene condicionada por distintas fuentes de variación,” entre las que destacan las distintas opiniones de los correctores (sobre todo en los ejercicios de escritura). “Otros factores intrajuez son la fatiga, la prisa y el estado de ánimo, factores que también producen desviaciones en las calificaciones” (Carbonell 2005: 100).

Aunque también hace mención a la fiabilidad relacionada con los correctores, Sanz Sainz (1999: 23) explica cómo la fiabilidad de esta prueba se ve afectada por otros factores. Establece que es necesaria la inclusión de “una muestra suficientemente amplia (...) para garantizar la fiabilidad,” y acaba diciendo que “se debe controlar al máximo la producción.”

Por otro lado, la mayoría de los estudios realizados en los últimos años sobre el examen de inglés en las PAU se centran en su validez. Sanz Sainz (1999: 17) cuestiona la validez del examen al resaltar que “el primer problema con el que nos enfrentamos a la hora de determinar este parámetro en el examen de Selectividad es la ausencia de especificaciones del objetivo y contenidos del mismo.” El hecho de que no existan dichas especificaciones afecta a la validez de contenido, la cual se sigue cuestionando más adelante (Sanz Sainz 1999: 19):

El examen de Selectividad se ajusta poco a los requisitos mínimos para dar validez a sus resultados: no parece una muestra suficiente ni representativa; tampoco incluye una variedad de tareas que garanticen que se atiende a la pluralidad de competencias y aptitudes.

Sanz Sainz y Fernández Álvarez (2005: 152) añaden con respecto a la validez de contenido del examen de inglés de Selectividad lo siguiente:

Con cuatro ítems de gramática y cuatro ítems de léxico, un solo texto de lectura de 200 a 250 palabras con seis preguntas, y un ejercicio de redacción en el que hay que escribir de 80 a 100 palabras, en nuestra opinión, el EIS *no incluye una muestra suficientemente representativa para medir nivel B1 y, por tanto, carece de validez de contenido* [énfasis original]

Herrera Soler (1999: 105) pone en cuestión también la validez de contenido del examen al hablar del tipo de ítems usados, y tras un estudio acerca del comportamiento de los ítems objetivos, concluye diciendo lo siguiente:

The validity of the objective items is called into question in the ET studied and that attention should be focused on the design and calibration of the objective items in order to guarantee the validity and the discriminative power this specific English Proficiency Test should have.

Con respecto a la validez concurrente y predictiva, Robinson (2001: 211), tras comparar los resultados obtenidos por un grupo de estudiantes en el examen de inglés de Selectividad con los del examen de entrada a la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada acaba concluyendo que “the results show that Selectividad leaves a lot to be desired,” al encontrar una correlación muy baja entre los dos exámenes. Sanz Sainz y Fernández Álvarez (2005a, 2005b) establecen que el examen de inglés de Selectividad no se puede usar como variable predictora de la competencia lingüística de los estudiantes, al comparar las calificaciones obtenidas por un grupo de estudiantes en el examen de inglés de Selectividad con otro examen comercial similar ya validado, el *Quick Placement Test* (QPT), y al

observar el logro académico y la nota media obtenida de un grupo de primero de Filología Inglesa.

Otro tipo de validez que se cuestiona es la de constructo (Sanz Sainz 1999; Sanz Sainz y Fernández Álvarez 2005b), ya que el examen de inglés no evalúa la competencia comunicativa que el currículo de Bachillerato establece, y sobre la que dicho examen debe estar basado. En primer lugar, no se evalúan las destrezas orales; en segundo lugar, las tareas propuestas para la evaluación de la lectura y la escritura no son nada comunicativas.

Hay pocos estudios, no obstante, basados en la viabilidad del examen de inglés de Selectividad. Sanz Sainz (1999: 27) dice:

Debemos suponer que las razones por las que el componente de inglés en la prueba de Selectividad es tan corto son de tipo práctico y económico. Probablemente es imposible realizar un examen de inglés de varias horas de duración, dentro del contexto de la prueba de acceso a la Universidad en la que el alumnado se tiene que examinar de tantas materias distintas.

En los últimos años se ha puesto en cuestión el impacto del examen de inglés de Selectividad en las enseñanzas de Bachillerato. Madrid Fernández (1997: 257) nos habla del impacto social y educativo que éste tiene:

Los tests ejercen cierto impacto social y educativo. De todos es conocido el efecto de la Selectividad en los estudiantes de COU, en los padres y en los centros, que durante todo el curso trabajan para el test. Del mismo modo, aunque a menor escala, el test de la unidad, el mensual, trimestral o final modifica el comportamiento del alumnado y, a veces, obliga a establecer cambios en la organización del centro. Este impacto repercute, como hemos dicho, en los alumnos, profesores, padres y en la política educativa del sistema.

Santana Lario (1999: 84) no habla del efecto del examen de Selectividad en la enseñanza, pero sí reconoce que éste puede condicionar el futuro de los estudiantes:

Examinar es hoy por hoy un mal necesario que todos los implicados debemos afrontar con el mayor rigor y la mayor seriedad posibles, especialmente cuando el examen, como ocurre en el caso de la Selectividad, puede condicionar de una manera tan determinante el futuro de nuestros estudiantes.

Sanz Sainz (1999: 25) presenta el problema del *washback* de la siguiente manera

Es imprescindible que los objetivos y contenidos del componente de inglés en el examen de acceso a la universidad estén en consonancia con los de la materia Lengua Inglesa en el Bachillerato. De esta manera se evitaría la situación esquizofrénica que ahora se produce y que tiene un efecto tan negativo sobre el alumnado y el profesorado.

Años más tarde, González Leyva y Sanz Sainz (2001: 242) hicieron un estudio sobre cómo perciben y cómo preparan los estudiantes el examen de Selectividad, ya que “podría estar influenciada no sólo por una percepción positiva o negativa del examen, sino también por el tipo de enseñanza recibida como preparación para el mismo.”

No obstante, el mayor impacto que el examen tiene en la enseñanza se ve reflejado sobre todo en las destrezas orales. Ya se vio en los cuestionarios presentados en el capítulo anterior que a los profesores y a los alumnos les preocupa esta situación. Como el examen de Selectividad no evalúa ni *speaking* ni *listening*, se le presta menos atención en clase a estas dos destrezas (Harris 2002, Romero García 2003), mientras que, por el contrario, se le dedica más tiempo a la enseñanza de gramática y de vocabulario.

No todos los estudios en evaluación de lenguas se centran en torno al examen de Selectividad. Como ejemplo tenemos a Figueras Casanovas (2001), quien por su parte, centra sus estudios en el desarrollo del componente oral en las pruebas de las Escuelas Oficiales de Idiomas, pero aquí se han querido resaltar tan sólo aquellas publicaciones que están relacionadas con la PAU de inglés.

4.6 Ética y política en la evaluación de lenguas

En los años 90 se comenzó a debatir sobre la ética en la evaluación de lenguas, tema que hoy en día sigue presente en congresos sobre evaluación y en publicaciones en esta área. Coady y Bloch (1996), Davies (1997a, 1997b), Shohamy (1997), McNamara (1998) y Hamp-Lyons (1998) fueron de los primeros en preocuparse por la creación y desarrollo de unos estándares en evaluación de lenguas.

ALTE (1994) fue una de las primeras asociaciones que decidió que era necesario adoptar un Código de Prácticas que definiera los estándares que los miembros de la asociación debían seguir al producir sus exámenes y que sirviera como guía a los usuarios de esos exámenes para saber qué podían esperar de los mismos. Este Código de Prácticas se diseñó con el objetivo de establecer niveles de dominio comunes, para así crear no solamente exámenes de la misma calidad sino también con los mismos niveles. En este documento se hace una distinción clara entre aquellas personas encargadas en el diseño de los exámenes (*examination developers*), aquellas que los usan (*examination users*) y aquellas que los toman (*examination takers*). El Código de Prácticas está dividido en dos partes. La primera de ellas se centra en las responsabilidades de los miembros de ALTE, mientras que la segunda en las responsabilidades de los usuarios de los exámenes.

ILTA por su parte tenía también como objetivo cuando se creó el diseño de un Código de Prácticas, y para ello en 1997 se creó un comité bajo la dirección de John Clark. Este comité hizo un borrador del Código de Prácticas, pero el proyecto no siguió adelante porque resultaba difícil crear un solo documento que reconociera cada una de las prácticas llevadas a cabo en distintas situaciones a nivel mundial.

Unos años más tarde se retomó el proyecto, esta vez bajo la supervisión de Alan Davies. Se decidió que en primer lugar se debía crear un Código de Ética, basándose en la idea de que sería mucho más

abstracto y por lo tanto tendría una mayor aceptación. A finales de los años 90 se diseñó el borrador de este Código de Ética, el cual se adoptó en la reunión anual de la asociación celebrada en Vancouver en el año 2000. Algunos miembros de ILTA creían que este Código de Ética era suficiente, mientras que otros pensaban que el Código de Prácticas seguía siendo necesario. En el año 2003 se estableció, por tanto, un nuevo comité también a cargo de Alan Davies para diseñar este Código de Prácticas para ILTA. Con el fin de analizar la cuestión de las prácticas locales de evaluación, Randy Thrasher se ofreció a trabajar en la creación del Código de Prácticas para JLTA, la asociación de evaluación de lenguas de Japón. ILTA luego podría o bien adoptar el Código de Prácticas de JLTA o adaptarlo en el caso de que éste fuese demasiado local. De esta forma, la adopción o creación de un Código de Prácticas para ILTA se ha convertido en un acicate para que otras asociaciones diseñen su propio Código de Prácticas.

El comité encargado en el diseño del Código de Prácticas para ILTA decidió presentar una versión corregida del Código de Prácticas de JLTA en la reunión anual de la asociación celebrada en Ottawa en el año 2005 para ser aprobada como borrador del Código de Prácticas de ILTA. Desde entonces este borrador ha estado circulando entre los miembros de ILTA, quienes han dado su opinión y han discutido aquellos aspectos que aún no quedan claros.

Siguiendo las pautas establecidas por ILTA, EALTA (2006) adoptó recientemente sus *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment* en la reunión anual de la asociación celebrada en Cracovia. Este Código de Buenas Prácticas establece criterios para personas encargadas en (1) la formación de profesores en el área de evaluación de lenguas, (2) la evaluación dentro del aula, y (3) el diseño de pruebas en centros nacionales o instituciones. Según el Código de Buenas Prácticas, hay un número de principios comunes a estos tres grupos de personas:

respeto a los estudiantes/candidatos, responsabilidad, justicia, fiabilidad, validez y colaboración entre las partes involucradas.

Por otro lado, se está comenzando a hablar también de la política dentro del área de evaluación de lenguas, estableciéndose que la evaluación, sobre todo en el caso de los exámenes de alto impacto, constituye una actividad política (Shohamy 2001). Brindley (1998, 2001) indica que en muchos de los casos hay intereses políticos más que profesionales en la creación de un examen, estableciendo que es necesaria la colaboración entre políticos y los profesionales encargados en el diseño de los exámenes.

Alderson y Banerjee (2001: 218) señalan lo siguiente:

Experience shows that, in most institutions, test development is a complex matter where individual and institutional motives interact and are interwoven. Yet the language testing literature has virtually never addressed such matters, until very recently. (...) Although the macro-political level of testing is certainly important, one also needs to understand individual agendas, prejudices and motivations.

Hungría ofrece un ejemplo en el que intereses políticos están por encima de cualquier otro tipo de motivaciones. La traducción sigue siendo uno de los ejercicios presentes en el examen que los estudiantes hacen en la prueba de lengua extranjera antes de acceder a la universidad. Algunos estudios han demostrado la falta de validez de este ejercicio (Fekete, Major y Nikolov 1999), así como también los profesores han mostrado su descontento con esta parte del examen. No obstante, el Ministerio de Educación es el que finalmente decide si este ejercicio debe seguir usándose o no, aunque los encargados de esta decisión no son expertos en evaluación.

La influencia política en la evaluación se ve clara también en España con el actual examen de inglés de Selectividad. El Ministerio de Educación establece las pautas de las pruebas de acceso a la Universidad, y estas pruebas no pueden cambiar si no hay una ley o decreto que lo

indique (aunque quede demostrada la falta de validez y fiabilidad de algunos componentes).

Resumen

Según se ha revisado en este capítulo, un examen de lenguas debe estar bien diseñado, y en su creación se deben respetar aquellas características generales que todo test debe tener (fiabilidad, validez, viabilidad, impacto positivo, autenticidad e interactividad).

Además, se ha hecho una clasificación de los distintos tipos de pruebas en las que se pueden dividir los exámenes de lenguas, basada en las aportaciones que en los últimos años se han hecho a la literatura en el campo de evaluación de L2; llegar a conocer todas las distintas clases de pruebas que existen puede ayudar a decidir qué tipo de test es el que hay que diseñar para un contexto en concreto. Posteriormente se han descrito los distintos tipos de ítems que se pueden usar en el diseño de un examen de lenguas; conocer cada uno de los ítems puede evitar que se produzca el efecto del método (Alderson, Clapham y Wall 1995), ya que así se pueden incluir varios tipos de ítems en un test que hagan que los candidatos no estén condicionados por la clase de pregunta.

Finalmente se ha hecho un breve recorrido por la historia de la evaluación de lenguas desde la década de los 60 hasta el día de hoy, con una descripción de las últimas aportaciones del Consejo de Europa a este campo. Es de resaltar cómo la creación de asociaciones internacionales y regionales de evaluación de L2 ha hecho que en los últimos años el campo haya evolucionado. Una de las mayores contribuciones de estas asociaciones ha sido la creación e incorporación de códigos de ética y de buenas prácticas, que están ayudando a definir el perfil y las funciones del examinador, así como a establecer pautas que se deben seguir internacionalmente en el diseño de pruebas.

CAPÍTULO 5

Definición de competencia comunicativa como constructo de los tests de L2

Este capítulo se centra en definir lo que significa “saber una lengua” desde un enfoque comunicativo.

En primer lugar se ofrece una definición de constructo en un contexto comunicativo, tal y como se describe en las enseñanzas mínimas del Bachillerato en Andalucía. En segundo lugar se presta atención a la competencia comunicativa, y en especial a los componentes de los que Bachman (1990) habla. Finalmente se hace una aproximación a las cuatro destrezas del lenguaje (*reading, listening, writing* y *speaking*), describiendo las teorías más significativas que se han propuesto sobre cada una de ellas.

5.1 Concepto de constructo

Una de las cuestiones importantes en el diseño de un examen de lenguas es conocer el constructo del examen que se va a crear. Davies *et al.* (1999: 31) definen así el término constructo:

The trait or traits that a test is intended to measure. A construct can be defined as an ability or set of abilities that will be reflected in test performance, and about which inferences can be made on the basis of test scores. A construct is generally defined in terms of a theory; in the case of language, a theory of language. A test, then, represents an investigation of what a test actually measures and attempts to explain the construct.

Brown (1994: 256), por su parte, señala que “proficiency is a construct. Communicative competence is a construct. Self-esteem is a

construct. Virtually every theoretical category (...) is a theoretical construct.” Por tanto, no se puede hablar del constructo de un test si éste no se define previamente. Es necesario saber qué aspectos del lenguaje realmente se quieren evaluar; en un contexto que se rige por el método de gramática-traducción, el constructo de un examen de lenguas estará basado en aspectos gramaticales, mientras que con el método audiolingüe, parte del constructo del examen serán los aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua.

El currículo de Bachillerato en Andalucía (véase apéndice 2 de este trabajo) pretende fomentar la competencia comunicativa en el alumnado, centrándose en las cuatro destrezas. Las enseñanzas de lengua extranjera en Bachillerato están enfocadas hacia la comunicación, y esto nos ayuda a definir el constructo del examen, basado en dicha competencia comunicativa que se “operacionaliza” con las cuatro destrezas: *reading*, *listening*, *writing* y *speaking*.

5.2 Competencia comunicativa

Chomsky (1965) establece el concepto de competencia lingüística. Esta competencia es el conocimiento inconsciente que todo hablante tiene de las reglas de funcionamiento de una lengua y se construye a partir de una hipotética gramática universal básica e innata en el género humano.

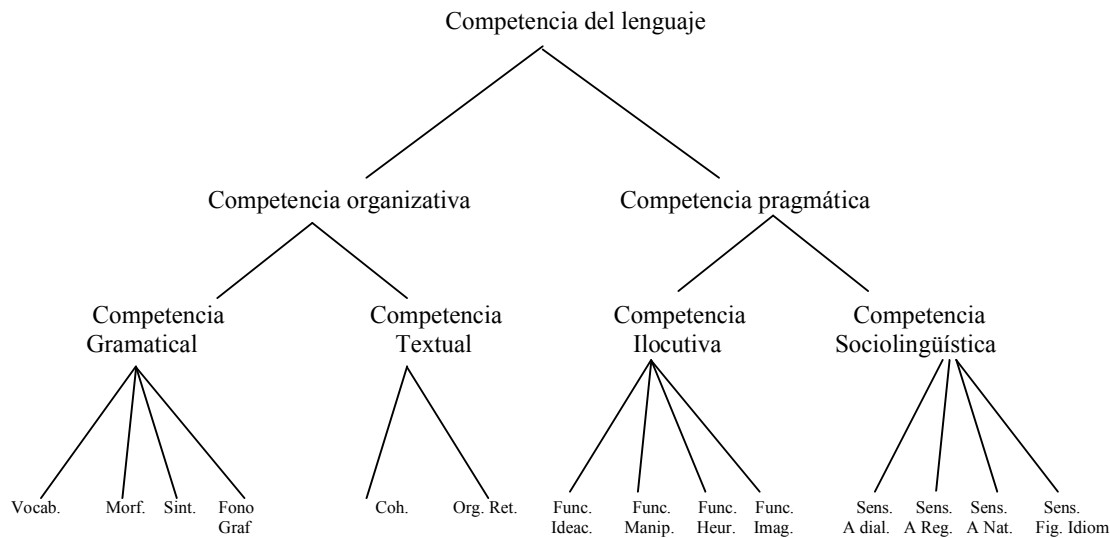
En los 70 este concepto se redefine cuando Hymes (1971) habla de *communicative competence*. La competencia comunicativa de Hymes, además de las reglas propiamente dichas, fija su atención en el uso que las personas hacen de esas reglas según el contexto en el que se encuentran. Se tienen en cuenta factores no estrictamente lingüísticos en la producción lingüística de un hablante. Se trata de la dimensión social de la lengua.

La formulación de estos nuevos conceptos tiene una consecuencia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los contenidos de los programas de enseñanza no muestran ya únicamente las reglas gramaticales que un estudiante debe conocer y usar correctamente, sino también las situaciones de comunicación donde se pueden aplicar esas reglas. Así, el Consejo de Europa define, en términos de funciones, un nivel de conocimientos ideal que permite la comunicación en una lengua (Slagter 1979). El concepto de función se refiere a lo que podemos hacer con la lengua (expresar una opinión, reaccionar ante unas afirmaciones, presentarnos...).

Canale y Swain (1980) amplían el concepto de competencia comunicativa. Ellos generan un constructo de competencia comunicativa conformado por cuatro componentes o subcategorías: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La primera se refiere al grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis. La segunda tiene que ver con la capacidad de producir enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación. En otras palabras, la competencia sociolingüística es el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje. Por su parte, la competencia discursiva es la capacidad para utilizar diversos tipos de discursos y para organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados. Finalmente, la competencia estratégica refleja el potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, para realizar ajustes, formular aclaraciones, llevar a cabo precisiones; es decir, para utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos de que disponen con el fin de evitar que se rompa la comunicación o que transcurra por rutas no deseadas.

En la última década, la conceptualización presentada por Canale y Swain (1980) ha sido objeto de algunas modificaciones, entre las cuales se destaca el esquema de Bachman (1990) donde reorganiza y desglosa los componentes, de manera más detallada. El modelo consta de tres componentes principales: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. El primer componente abarca varios tipos de conocimiento que usamos en la comunicación a través del lenguaje. Por su parte, los otros dos componentes incluyen las capacidades mentales y los mecanismos físicos mediante los cuales se logra dicho conocimiento en el uso comunicativo del lenguaje. La competencia en el lenguaje se describe como el conocimiento del mismo y sus componentes se presentan en la figura 5.1.

Figura 5.1 Componentes de la competencia del lenguaje. (Tomado de Bachman 1990: 87)



La competencia en el lenguaje incluye dos tipos de habilidades: la competencia organizativa y la pragmática. La primera hace referencia tanto al dominio de la estructura formal del lenguaje (competencia gramatical) como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (competencia textual). En la competencia gramatical se incluyen

el control del vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonémicos y grafémicos. En la textual, se contemplan la cohesión y la organización retórica.

El segundo tipo de habilidad se conoce como competencia pragmática, la cual se refiere al uso funcional del lenguaje, es decir a la competencia ilocutiva y al conocimiento de su apropiado uso, según el contexto en el cual se emplea, la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva comprende el control de rasgos funcionales del lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones ideacionales), para lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la competencia sociolingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas.

Es importante destacar que la competencia estratégica se desarrolla como un componente integrador donde se conjugan las interrelaciones entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación para la toma de decisiones sobre el uso del lenguaje comunicativo.

Finalmente, no hay que olvidar que la competencia comunicativa debe contemplarse de manera integrada en sus aspectos tanto oral como escrito. Así pues, establecer la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera obliga a tener en cuenta de manera simultánea e integrada los diferentes elementos que se han mencionado.

5.3 Las cuatro destrezas

5.3.1 Comprensión escrita

Según Samuels y Kamil (1988), la investigación de la comprensión escrita comenzó aproximadamente hace 100 años, habiendo alcanzado un mayor auge en los últimos 30 años. Este aumento en el número de estudios se ha podido ver influido por factores tales como un mayor interés en la investigación de la adquisición de lenguas. De entre algunos de los trabajos sobre la lectura más sobresalientes cabe destacar las obras de Stanovich (1980), van Dijk y Kintsh (1983), Pearson, P. D., R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (1984), Just y Carpenter (1987), Rayner y Pollatsek (1989), Bernhardt (1991), Clapham (1994, 1996), Urquhart y Weir (1999) y Alderson (2000), entre otros.

A la hora de considerar distintos tipos de modelos de lectura, Urquhart y Weir (1999) establecen que es necesario diferenciar entre modelos de proceso y modelos componenciales (*process models* y *componential models*). Definen a los primeros como aquellos que se centran en describir el proceso de la lectura, y a los segundos como aquellos que simplemente muestran un listado de los componentes que participan en la lectura (como, por ejemplo, el reconocimiento de las palabras, el conocimiento del mundo y la comprensión lingüística). Estos dos modelos son considerados muy valiosos para comprender el constructo de la lectura.

5.3.1.1 Modelos de proceso

5.3.1.1.1 Enfoque de abajo arriba (*bottom-up approach*)

En general, un lector que hace uso de las estrategias del enfoque de abajo arriba opera a partir de la información que encuentra en la

página que está leyendo, y muy raramente se basa en el conocimiento previo que tiene o en otro tipo de información acerca del contexto que puede tener disponible (Rayner y Pollatsek 1989). Dicho con otras palabras, el lector se va creando una imagen mental gradualmente a medida que se encuentra con los datos, comenzando con las letras de la palabra, continuando con la palabra en sí, con la oración más adelante, y a partir de ahí con el párrafo y el texto.

Uno de los modelos de enfoque de abajo arriba más conocidos es el de Gough (1972). Su modelo sigue un enfoque basado en el proceso de la información, es decir, que se tienen que entender todas las letras para llegar al significado. Según Gough, esto se consigue gracias a lo que se denomina *scanner*, que accede a la memoria a largo plazo para comprobar los patrones que ya están almacenados. La palabra que se está examinando pasa por varios otros análisis antes de que quede almacenada temporalmente en la Memoria Principal, hasta que finalmente toda la oración entera ha pasado por este mismo proceso.

Según Rayner y Pollatsek, el modelo de 1972 tiene algunas deficiencias, tales como el manejo de las letras de una palabra mediana o larga que el lector tiene que observar más de una vez; el control del movimiento del ojo; la inferencia; o el análisis de los procesos de un nivel más alto. Sin embargo, destacan como positivo la claridad del modelo de Gough.

Entre otros modelos del enfoque de abajo arriba se incluyen los de LaBerge y Samuels (1977), Carver (1977-1978) y Kintsch y van Dijk (1978).

5.3.1.1.2 Enfoque de arriba abajo (*top-down approach*)

Según Stanovich (1980), parece que generalmente se acepta la idea de que los buenos lectores del enfoque de arriba abajo usan técnicas de hipótesis mientras que están trabajando con un texto. Una de las características de este proceso es que los lectores, al encontrarse palabras o frases que no conocen en un texto, normalmente usan distintas estrategias para descifrar el significado, tales como el conocimiento previo que tienen y/o la información ofrecida por el contexto. Una vez que se ha seleccionado el significado (de alguna de estas dos formas, o incluso de las dos), el lector comprueba que ese es el significado correcto en el texto, el cual ya ha sido procesado, cerciorándose así de que el significado elegido es correcto tanto sintácticamente, gramatical y semánticamente. Si no lo es, el lector vuelve al texto, y repite el proceso con el objetivo de comprender su significado; si finalmente no se llega a encontrar el significado, entonces se pasa a la siguiente parte.

El modelo de Goodman (1970), que pone énfasis en los conocimientos semánticos y sintácticos, está considerado como un buen ejemplo de este modelo, aunque según Urquhart y Weir (1999), Goodman siempre negó defender estas teorías. El modelo, que está basado en un enfoque psicolingüístico de la lectura, tuvo un impacto importante en los años 60 y 70. Goodman defiende que la relación entre el lenguaje y el pensamiento es muy importante, y que un buen lector depende menos de los detalles gráficos. Por ejemplo, él piensa que cuando un lector comete un error oral, (como cuando lee la palabra *saw* en inglés, en vez de *was*) no es sólo por factores visuales, sino que otros factores sintácticos y semánticos también juegan un papel muy importante (Goodman 1988).

Según Goodman, el cerebro pasa por varias etapas durante el proceso de lectura: reconocimiento inicial y reacción al estímulo gráfico,

predicción que resulta en confirmación o no, corrección en caso de que prevalezca el segundo de los casos, y finalmente una conclusión que puede ocurrir por varios motivos: finalización de la tarea, aburrimiento, irrelevancia del texto, etc.

Goodman establece que hay dos interpretaciones del término *decodificación*: según la primera de ellas, el lector se mueve directamente de la forma gráfica al significado; de acuerdo con la segunda, el lector pasa de la forma gráfica al significado a través de los fonemas. Urquhart y Weir (1999) argumentan que es difícil determinar si el lector pasa directamente de la palabra escrita al significado o si hay un paso intermedio. Sin embargo, concluyen afirmando que las dos posibilidades son probablemente accesibles a los lectores.

Rayner y Pollatsek (1989) critican el modelo de Goodman basándose en que deja muchas preguntas sobre el proceso de la lectura por contestar. Por ejemplo, ¿de qué manera responde el lector ante palabras idénticas en el texto? o ¿de qué manera relaciona el lector la palabra que está analizando con el texto que ya ha interpretado anteriormente?

Otra crítica hacia Goodman viene de Urquhart y Weir (1999: 44), quienes cuestionan la idea de que el *buen lector* es aquél que usa el contexto más que los *malos lectores*. Urquhart y Weir se basan en que hay investigaciones que muestran que, aunque todos los lectores usan el contexto, los buenos lectores son menos dependientes de él que los malos lectores. Defienden también que lo que diferencia a unos lectores de otros (al menos en edades más tempranas) es la habilidad que tienen los buenos lectores para decodificar de una manera rápida y precisa.

Un segundo ejemplo de modelo de arriba abajo es el de Smith (1971), el cual tiene similitudes con el de Goodman al hacer énfasis también en un enfoque psicolingüístico y darle importancia al conocimiento sintáctico y semántico. Aparte, Smith habla también de la

redundancia, la cual ayuda al lector a obtener el significado del texto. Según Smith, un lector avanzado tiene mucha más experiencia trabajando con la redundancia, y, por tanto, tardaría mucho menos tiempo en reconocer una palabra, mientras que un mal lector probablemente necesitaría más tiempo para descifrar el significado de la palabra.

5.3.1.1.3 Enfoque interactivo

Un enfoque interactivo de la lectura hace uso tanto del enfoque de abajo arriba como del de arriba abajo. Hay varios ejemplos de los que se puede hablar, de entre los que se pueden destacar los modelos propuestos por Rumelhart (1980) Just y Carpenter (1980) y Rayner y Pollatsek (1989). Stanovich (1980) define al suyo como un modelo interactivo-compensatorio.

Rumelhart (1980) sugiere que los factores sintácticos, semánticos y léxicos, junto a los ortográficos, afectan a la comprensión. A la hora de procesar el lenguaje, el lector accede a lo que Rumelhart llama un centro de mensajes (*message center*), el cual se remite a estos factores con el objetivo de interpretar la información. Critica modelos de proceso de información lineales, aquellos que se mueven de una manera unidireccional desde fases de un nivel inferior hacia fases de un nivel superior. Nos ofrece un ejemplo con la frase en inglés *They are eating apples*, en la cual no hay un significado claro si la ponemos fuera de contexto. Nos podemos preguntar si la palabra *eating* está modificando a *apples* o si por lo contrario es un verbo. Rumelhart defiende que tan sólo el contexto previo puede explicar esto, y que los buenos lectores automáticamente van a ese contexto para lograr comprender la oración. Concluye afirmando que la interpretación depende también del texto que

rodea a la información. Dicho con otras palabras, el texto podría tener dos significados dependiendo del contexto.

Rayner y Pollatsek (1989: 468) critican el modelo de Rumelhart al no explicar varias cuestiones: la base sobre la que el lector hace sus hipótesis o el grado en el que cada uno de varios factores (ortográficos, léxicos, sintácticos y semánticos) interviene en el proceso de la lectura. Además, según indican, tampoco explican “the control of eye movements, the phonological route in word recognition, backup strategies in word recognition, or comprehension issues beyond the level of the sentence.” Por todo esto Rayner y Pollatsek no clasifican a este modelo como interactivo, tal y como el propio Rumelhart hace.

Stanovich (1980: 42) sostiene que en un modelo interactivo-compensatorio (aquel en el que varios procesos se activan para compensarse mutuamente de las faltas de los otros), “a reader deficient in letter-analysis skills would be more likely to use other knowledge sources (intra-word redundancy, semantic context) to aid word recognition...” Stanovich hace referencia a investigaciones realizadas con el objetivo de averiguar el tipo de errores que cometen los buenos y malos lectores. Según los datos que presenta, los malos lectores tienden más a confundir palabras que parecen similares con la palabra en cuestión, debido a una destreza para el análisis de letras deficiente (Stanovich y West 1979). Hace referencia también al estudio de Weber (1970) sobre los errores en la lectura en voz alta, que demostró que los buenos lectores prestan más atención a los detalles gráficos.

Otro ejemplo de un modelo de lectura interactivo es el de Just y Carpenter (1980). Su modelo define a los buenos lectores como aquellos que “not only understand the literal facts in a passage, but they also make the appropriate inferences, note the organization of the material, and attend to the author’s tone and approach.” (Just y Carpenter 1980: 453). Prosiguen afirmando que “faster and perhaps better readers

probable encode words and access their names more quickly than slower readers." (Just y Carpenter 1980: 456).

Rayner y Pollatsek (1989: 470) critican el modelo de Just y Carpenter basándose en que no es realmente un modelo interactivo. Al describir su propio modelo, Rayner y Pollatsek (1989) hablan de los defectos que tiene, afirmando que hasta que no se comprenda completamente el proceso de la lectura, todos los modelos van a mostrar algún tipo de desajuste. Describen su modelo principalmente como un modelo de abajo arriba, aunque algunos procesos de arriba abajo también están presentes. Defienden que la secuencia de la lectura comienza con la fijación del ojo, seguida del procesamiento de la palabra; durante este proceso el lector procesa las letras de la palabra en la que se está concentrando. Durante estos procesos, tiene lugar el acceso al léxico y, si se tiene éxito, la atención del lector pasa a la siguiente palabra. Si el acceso al léxico fracasa, o si no se consigue unir la palabra con el resto del texto, el lector puede quedarse estancado en esa palabra. Una vez que se consigue con éxito tener acceso al léxico, la palabra se transfiere a la memoria, donde forma parte de la imagen textual que se está creando.

Según Rayner y Pollatsek (1989), la memoria está compuesta de un filtro sintáctico, un procesador temático y el lenguaje interno (*parser, thematic processor e inner speech*). El filtro sintáctico recibe la palabra que se está procesando, y se hace una clasificación según el tipo de palabra que sea (nombre, verbo, adjetivo, etc.). No obstante, si existen dos posibilidades, el filtro sintáctico puede tardar, mientras espera más información por parte del texto. Esta información pasa entonces por el procesador temático, cuya función es crear una imagen general del texto que se está analizando. El procesador tiene acceso al conocimiento del mundo real, el cual está almacenado en la memoria a largo plazo, así como también a cualquier texto que se ha procesado anteriormente con éxito. A veces es necesario que el procesador temático se dirija de nuevo

al filtro sintáctico, puesto que puede darse el caso de que la representación sintáctica que se ha realizado entre en conflicto con el texto procesado anteriormente. Esto hace que el filtro sintáctico vuelva a analizar el texto, y el lector puede que se quede estancado en la palabra que está analizando.

Es en este punto de la descripción del proceso de la lectura en el que Rayner y Pollatsek admiten que las cosas empiezan a ser un poco menos claras. Sin embargo, no se puede crear un significado hasta que no se ha hecho una clasificación apropiada por parte del filtro sintáctico y del procesador temático, los autores concluyen diciendo que el significado se construye una vez que se han completado estos procesos, aunque añaden que incluso esta hipótesis no explica lo que realmente todos los elementos tienen que ver con la construcción del significado.

Claramente, aunque los modelos descritos arriba tienen un gran valor al ayudarnos a comprender los procesos cognitivos envueltos en la lectura, también tienen limitaciones, sobre todo en todo lo que pueden llegar a explicar.

5.3.1.2 Modelos componenciales

A diferencia de los modelos presentados anteriormente, que dan detalles de todos los procesos que están implicados en la lectura, los modelos componenciales presentan una lista de los distintos tipos de conocimientos o destrezas que se supone que forman parte de la lectura. Se proponen dos tipos de modelos componenciales: modelos de dos componentes y modelos de tres componentes. Entre los primeros cabe hablar de los modelos de Fries (1963), Gough y Tunmer (1986), Hoover y Tunmer (1993), Perfetti (1977) y Venezky y Calfee (1970). Entre los segundos se distinguen los modelos de Bernhardt (1991) y Coady (1979).

Urquhart y Weir (1999: 51-82) ofrecen una discusión detallada de las variables que se ven envueltas en estos modelos. El modelo de dos componentes de Hoover y Tunmer está basado en el reconocimiento de palabras y en la comprensión lingüística, y es criticado por Urquhart y Weir desde varias perspectivas: en primer lugar, piensan que los autores no son claros cuando usan los términos decodificación (*decoding*) y reconocimiento de palabras (*word recognition*); en segundo lugar, argumentan que es difícil separar el reconocimiento de palabras de la comprensión lingüística (*linguistic comprehension*); en tercer lugar, critican la definición tan estrecha y ancha que dan de comprensión lingüística; y finalmente, no están de acuerdo con la aplicación al lector de una segunda lengua en particular.

El modelo de tres componentes de Coady (1979) se basa en la interacción entre las habilidades conceptuales del lector (capacidad intelectual), estrategias de proceso (su conocimiento del sistema y habilidad para usar el conocimiento) y el conocimiento previo (un componente de comprensión); el modelo de Bernhardt (1991), por otro lado, se basa en el conocimiento del mundo, el lenguaje y lectoescritura (*literacy*) y no tiene un componente separado de reconocimiento de palabras.

Weir, Yang y Jin (2001) defienden que mientras que los modelos de proceso apenas ofrecen teoría alguna sobre el comportamiento en la lectura selectiva, tanto Coady como Bernhardt lo hacen. El primero de ellos lo hace a través del uso de estrategias concretas de proceso, combinadas con el uso del conocimiento previo. El segundo lo hace a través de características tales como el establecimiento de objetivos en el componente de lectoescritura. Estos autores continúan diciendo que el modelo de la lectoescritura propuesto por Bernhardt, combinado con el uso de un apropiado conocimiento previo, ayuda a determinar cómo hay que analizar un texto de una manera más eficiente, qué se debe leer

cuidadosamente y cómo hay que controlar el proceso de la lectura para conseguir los objetivos propuestos.

5.3.2 Comprensión oral

La propia naturaleza de la comprensión oral hace que, al igual que ocurre con la lectura, sea muy difícil de describirla. A diferencia de la lectura, se han llevado a cabo menos investigaciones basadas en la comprensión oral. La teoría de que la comprensión oral está compuesta por dos procesos es la que parece más sólida (Carroll 1972, Brown y Yule 1983, Call 1985, De Jong y Glass 1987 y Brindley y Nunan 1992). Los términos que se usan para describir estos procesos varían, pero en general implican el procesamiento de un input lingüístico seguido de su aplicación a un contexto más amplio. En otras palabras, “both linguistic and contextual/interpretative information is involved in processing language.” (Buck 1990: 105).

Se puede decir que la primera fase por la que pasa el sonido es en la memoria ecoica (Loftus y Loftus 1976, Neisser 1967). La memoria ecoica o sensorial auditiva, es la que al menos puede mantener brevemente los primeros segmentos del estímulo auditivo hasta que el oyente haya tenido la oportunidad de recibir suficiente estimulación que le permita procesar y recordar lo que el hablante le está comunicando. Tal almacenamiento es posible gracias a la existencia de un registro sensorial auditivo, a través del cual pasa el sonido muy rápidamente (aproximadamente 1 segundo), y donde se piensa que no se realiza ningún tipo de procesamiento (Call 1985). El input es luego analizado sintácticamente y se transforma en palabras, frases y oraciones en su paso a la memoria a corto plazo (Rost 1994), que puede tan sólo almacenar una cantidad limitada de información. Varios autores han

medido esta capacidad. Miller (1956, citado en Call) calcula que es de 7+2 unidades, aunque según McLaughlin, Rossman y McLeod (1983: 137), pueden "contain more than minimal amounts of information depending on the individual's learning history and on the characteristics of the actual input." Rost, por su parte, señala que debe tener entre 2 y 4 proposiciones. Parte del mensaje que se percibe puede que se pierda antes de que llegue a la memoria a corto plazo, lo cual hace que el oyente tenga que pedirle al hablante que repita de nuevo el mensaje. Según Chafe (1985), el contenido de la memoria a corto plazo cambia aproximadamente cada 2 segundos.

Una vez en la memoria a corto plazo, el mensaje puede elegir entre dos posibles rutas alternativas. En primer lugar, en caso de que éste contenga trozos de información ya procesada anteriormente, estos trozos pueden ser procesados automáticamente y pasan a la memoria a largo plazo (Schank y Abelson 1977). El tipo de procesamiento que se lleva a cabo será principalmente de arriba abajo (O'Malley, Chamot y Küpper 1989).

Una vez en la memoria a largo plazo, según Buck (1995: 118), "expectations influence what is heard, and knowledge sources interact at all levels. Listeners use semantic knowledge to help them understand the phonetic input, the vocabulary and the syntax." Del mismo modo, el conocimiento del cotexto, el contexto y el conocimiento general contribuyen a la comprensión. La información que sobra es eliminada en este momento, incluyéndose el formato original (fonológico) del mensaje, puesto que ya se ha obtenido un significado.

Si, por otro lado, el mensaje que se recibe no es familiar en términos de contenido lingüístico y/o conocimiento del mundo real, entonces éste pasa por una etapa de procesamiento controlada, en su transición de la memoria a corto plazo a la a largo plazo, un viaje que dura de 30 a 60 segundos aproximadamente, según Rost (1994).

Una vez que el mensaje de esta segunda ruta llega a la memoria a largo plazo, se realiza un procesamiento de abajo arriba usando el conocimiento lingüístico sobre las reglas gramaticales y sintácticas. Necesariamente esto llevará más tiempo que el procesamiento basado en el significado (O'Malley, Chamot y Küpper 1989), y, dependiendo en la habilidad lingüística del oyente, puede hacer que éste no sea capaz de procesar la información que llega posteriormente, debido a una sobrecarga. En caso de que el oyente no tenga suficiente conocimiento lingüístico al que recurrir para obtener un significado, será necesario que recurra al hablante para una clarificación, y cuando esto no sea posible (por ejemplo, en una clase formal o conferencia), habrá cierta información que se pierda, poniéndose en peligro la comunicación.

En el caso de que cualquiera de estos dos procesos (o los dos al mismo tiempo) den resultado y se obtenga un significado, se llevará a cabo una acción, dependiendo de la naturaleza del contenido. Puede ser que tan sólo se añada una imagen más a la imagen global que el oyente está creando, o puede que se necesite una acción verbal o física, tal como una respuesta al mensaje o la anotación de lo que se ha escuchado. En una clase, el ciclo (memoria ecoica → filtro sintáctico → memoria a corto plazo → memoria a largo plazo) puede ser continuo. En un mensaje que se da por teléfono el ciclo acaba aquí.

A continuación se hace un breve resumen de las teorías más conocidas, con el objetivo de ofrecer una imagen más clara del proceso que se lleva a cabo cuando recibimos mensajes orales. Esto nos puede ayudar a entender el constructo de la comprensión oral, y, por tanto, nos ayudará a tomar decisiones respecto a las especificaciones de nuestro examen.

5.3.2.1 Modelos de proceso

Las teorías y modelos de esta sección se han organizado del mismo modo que se hizo anteriormente al describirse las teorías del componente de comprensión escrita: enfoque de abajo arriba, enfoque de arriba abajo, etc.

5.3.2.1.1 Enfoque de abajo arriba (*bottom-up approach*)

En un enfoque de abajo arriba el oyente tiende a centrar su atención en un principio a comprender la unidad mínima del mensaje que recibe, aumenta gradualmente el número de unidades, y obtiene el significado del mensaje una vez que éste ha sido transmitido. Van Dijk y Kintsch (1983) se refieren a este proceso como estrategias de coherencia locales. Hansen y Jensen (1994: 244) dicen que “local strategies are used to connect a clause to the preceding clause and to make sense of the discourse at the sentential level.” Uno de los primeros modelos basados en el enfoque de abajo arriba fue el de Wales y Marshall (1966). Este modelo dice que el oyente se mueve del nivel de entrada a otros niveles más profundos de manera gradual hasta que alcanza un nivel donde se llega a obtener el mensaje.

Morton (1969, citado en Dirven y Oakeshott-Taylor, 1984), fue uno de los primeros en crear una teoría sobre lo que ocurre cuando el oyente se encuentra ítems léxicos. Según Morton, cada uno de los ítems de nuestro lexicón mental tiene un logogen que lleva una descripción de esa palabra. Al recibir algún tipo de mensaje acústico, se activa el logogen del oyente, y se intenta relacionar la palabra que llega con alguna de las que ya están almacenadas. Si se encuentra alguna relación, entonces la palabra se abandona y pasa al conocimiento del oyente. Según Dirven y Oakeshott-Taylor (1984), este logogen está disponible durante 10 minutos

y desaparece de manera gradual. Stanovich (1980) argumenta que el modelo de Morton contiene muchos aspectos de un proceso interactivo. Otro modelo léxico propuesto por Forster (1979) dice que el oyente depende tan sólo del input acústico y no de la utilización de información sintáctica o semántica, mientras que, por el contrario, en la teoría de Bever (1975: 596, citado en Dirven y Oakeshott-Taylor, 1984: 337) tenemos dos fases en las que no se pueden interpretar las oraciones subordinadas hasta que no se ha interpretado primero la oración principal. Esta teoría nos dice que “syntactic decoding is autonomous and precedes semantic decoding.”

Ha habido varias críticas a estos enfoques de abajo arriba. Una de ellas dice que procesar una lengua de esta manera (desde la unidad más pequeña hasta la mayor) llevaría una cantidad de tiempo excesiva con el riesgo de que el oyente olvide la primera parte del mensaje antes de que lo haya procesado por completo (Brown y Yule 1983, Call 1985, y Dirven y Oakeshott-Taylor 1984).

Otra de las críticas establece que es poco probable que los procesos de niveles más altos esperen a que se lleven a cabo los procesos de niveles más bajos; en otras palabras, que no es probable que haya una progresión en serie de los procesos más bajos (fonemas, sílabas, palabras, frases) hasta los procesos de niveles superiores con el objetivo final de la consecución del mensaje. Además, las investigaciones llevadas a cabo (Oakeshott-Taylor 1980 y Buck 1990), entre otros) han demostrado que muchas veces se pierde algún input acústico en la comunicación. Si el oyente aún es capaz de comprender el mensaje que se le transmite, entonces hay algún otro nivel de procesamiento que se ha activado para compensar el mensaje perdido.

5.3.2.1.2 Enfoque de arriba abajo (*top-down approach*)

En un enfoque hacia la comprensión oral de arriba abajo, el oyente reúne todo su conocimiento previo, del mundo y contextual con el objetivo de comprender el mensaje que le llega. Según Hansen y Jensen (1994: 244) “top-down processing allows the language user to set up expectations about structures, meanings of sentences and the whole text.”

Richards (1988) afirma que los procesos de arriba abajo son importantes cuando se está comenzando a estudiar un nuevo idioma, y que sólo cuando se consigue cierta habilidad en el idioma el oyente puede acceder al input desde una perspectiva de abajo arriba.

Marslen-Wilson y Welsh (1978) propusieron su propio modelo, conocido como *Cohort Theory Method*. Según este modelo, el reconocimiento de palabras ocurre básicamente de “izquierda a derecha”, es decir, que la selección en el léxico mental está determinada sobre todo por el inicio de la palabra. De hecho, según esta teoría, el principio de las palabras selecciona un conjunto de unidades del léxico (las que empiezan de dicha manera), que va a constituir un espacio de decisión dentro del cual va a encontrarse la palabra que se está percibiendo (a este espacio de decisión se le denomina cohorte). A medida que se va escuchando la señal acústica, la información entrante va desestimando elementos de la cohorte, hasta que tan sólo queda un único candidato. En ese momento, se habrá reconocido la palabra. En la mayoría de los casos, el reconocimiento de las palabras ocurrirá antes de que éstas finalicen. El momento concreto en el que se produce el reconocimiento de la palabra se llama punto de identificación, esto es, el momento en el que una palabra se convierte en única, porque no hay ninguna otra posible en el análisis de izquierda a derecha.

Se han hecho varias críticas a este modelo. Dirven y Oakeshott-Taylor (1984) sostienen que esta teoría muestra que el reconocimiento de las palabras es un proceso interactivo que depende del contexto y del conocimiento léxico. Grosjean (1980) lo critica por no explicar algunos fenómenos como la habilidad del oyente para completar algunas oraciones en las que pueden predecir las palabras finales. En el modelo de percepción del habla de McClelland y Elman (1986) la activación de una palabra se verifica por la activación interactiva de distintos indicios proporcionados por el contexto a distintos niveles.

Buck (1995: 120) expone que sus investigaciones respaldan las teorías del enfoque de arriba abajo en la comprensión oral. Nos dice que "inferencing seemed to be both an integral component of successful comprehension, and a means of compensating for lack of linguistic knowledge."

5.3.2.1.3 Enfoque interactivo

Un modelo interactivo, tal y como su propio nombre indica, hace que el oyente use estrategias tanto del proceso de arriba abajo como del de abajo arriba. Entre los defensores del enfoque interactivo cabe destacar a Marslen-Wilson y Tyler (1980), quienes defienden que su investigación acerca de cómo se procesan las oraciones está respaldada por una teoría interactiva. Según su teoría, los oyentes usan información tanto sintáctica como semántica al intentar identificar las palabras. Según ellos, esta teoría está en contra de aquellas "serial theories, which assume varying degrees of delay before information at any one level of analysis can interact with information at any higher level." (Marslen-Wilson y Tyler 1980: 784).

Dirven y Oakeshott-Taylor (1984) están de acuerdo con que la teoría de Marslen-Wilson y Tyler sea interactiva, al participar todos estos elementos (fonológicos, léxicos, sintácticos y semánticos) al mismo tiempo.

Otro ejemplo de un modelo interactivo es el de McClelland y Elman (1986), conocido como el modelo "*Trace*." Buck (1990: 49) nos dice de este modelo que es "extremely complex, but works through the interaction of many units, and allows all relevant information, linguistic and non-linguistic to influence word recognition."

Basándose en el trabajo realizado por LaBerge y Samuels (1974), Schneider y Shriften (1977) y Shriften y Schneider (1977), McLaughlin, Rossman y McLeod (1983) afirman que la información puede ser procesada de dos maneras: de manera consciente (que requiere una gran capacidad de procesamiento) o automática. McLaughlin, Rossman y McLeod (1983) defienden que factores como la práctica o la familiaridad con el input pueden hacer que la información se procese con más facilidad que cuando este input no es tan familiar, es decir, que mientras más atención se necesite prestar, el procesamiento será más lento. Afirman también que "complex skills are learned and routinized (i.e., become automatic) only after the earlier use of controlled processes" (McLaughlin, Rossman y McLeod 1983: 142). Según estos autores, el objetivo final de los procesos de abajo arriba y de arriba abajo es la automaticidad.

En cuanto a la automaticidad se refiere, Nagle y Sanders (1986: 16) están de acuerdo con McLaughlin, Rossman y McLeod (1983) al afirmar que debido a las exigencias del oyente, "automatic processing is critical to comprehension because too much controlled processing may lead to overload and breakdown." Lynch (1994) establece que el proceso de escucha requiere de muchos tipos de información, lo cual significa que hay procesos implicados de abajo arriba y de arriba abajo.

A partir de la revisión que hace de la literatura, Buck (1990: 103) acaba afirmando que "listening comprehension is a massively parallel interactive process taking advantage of information from a large number of sources both linguistic and non-linguistic." Su investigación sobre cómo los candidatos de un examen actuaban ante items de distintos niveles reveló que "there is no implicational scale of difficulty such that a listener needs to be proficient in lower-level processing before being able to progress to higher-level processing" (Buck 1990: 417).

5.3.2.1.4 Enfoque de proceso del discurso

Según van Dijk y Kintsch (1983), no se prestó mucha atención a la lingüística textual hasta los años 70. El interés por la semántica hizo que los lingüistas se dieran cuenta de que el aprendizaje a veces tiene lugar a nivel textual. Esto hizo que se comenzara a prestar más atención al proceso del discurso y al desarrollo de varios modelos de comprensión del discurso (Kintsch y van Dijk 1978). Estos primeros modelos eran predominantemente estructurales, pero en los años 80 desarrollaron otro modelo más dinámico centrado en el proceso, al que llamaron modelo estratégico (Kintsch y van Dijk 1978: 4).

Este modelo consta de suposiciones cognitivas, suposiciones contextuales, algunas nociones complementarias y se autodefine como estratégico en tanto que involucra una acción humana que está orientada a un objetivo de algún modo óptimo, es intencionado, consciente y de conducta controlada.

Según Richards (1983: 220), "three related levels of discourse processing appear to be involved in listening: propositional identification, interpretation of illocutionary force, and activation of world knowledge." Richards (1983) expone que el oyente usa tanto su

conocimiento sintáctico como su conocimiento del mundo a la hora de identificar proposiciones. Al interpretar la fuerza ilocutiva de una oración (es decir, el significado que se pretende dar), los oyentes hacen uso de su "knowledge of the situation, the participants, their purposes, goals, rights and duties, as well as the position of the utterance within the sequence of utterances preceding it" (Richards 1983: 221-222).

5.3.3 Expresión escrita

En los últimos cuarenta años varios autores se han interesado por el proceso de composición y han formulado algunas teorías para explicar cómo y de qué manera se produce un texto. Uno de los primeros fue Rotman en 1964. Junto con Wecke, empezó a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases.

Unos cuantos años más tarde Hayes y Flower, en 1980, propusieron un nuevo modelo más completo basándose en las estrategias y conocimientos que el autor pone en funcionamiento para escribir y en la forma en que interactúan durante el proceso. Hayes, no obstante, actualiza este modelo en 1996 creando así un modelo cognitivo de la composición escrita.

Bereiter y Scardamalia proponen en 1987 otros dos modelos de composición: *Knowledge Telling* y *Knowledge Transforming*.

5.3.3.1 Modelos de proceso

5.3.3.1.1 El modelo de Rotman

Rotman estableció tres etapas en el proceso de escritura: pre-escritura (etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento, pero no escribe todavía ninguna frase), escritura (en la que

tiene lugar la producción real del escrito) y re-escritura (en la cual se elabora el primer producto para obtener el escrito).

Rotman suponía que si estas tres etapas se seguían de forma ordenada, el autor podría llegar a obtener un escrito aceptable. Se interesó sobre todo por la primera etapa que definió como “el proceso de descubrimiento del tema del escrito.” Según decía, en esta etapa el autor exploraba las distintas ideas que tenía sobre el tema y buscaba una imagen o un modelo (*patterns*) para su texto. Para Rotman, si el autor descubría activamente su tema podía aspirar a producir un buen escrito; en cambio, si se limitaba a copiar las ideas de los demás, fracasaría en su intento de conseguir un buen texto (Camps 1990; Cassany 1999).

El modelo de etapas de Rotman tuvo una gran aceptación en la enseñanza, porque ofrecía a los profesores la posibilidad de incidir de manera ordenada en el proceso de producción que Rotman consideraba lineal y unidireccional. Años más tarde, en 1981, este modelo fue criticado porque otras investigaciones demostraron que el proceso de composición del texto no es lineal, que el autor hace y rehace constantemente, planifica sobre la marcha, reescribe, corrige y que, por tanto, no sigue una serie de etapas “lineales y rígidas,” sino una serie de subprocesos que interactúan unos con otros.

Los investigadores que echaron por tierra la teoría de Rotman fueron Hayes y Flower. Ellos creían que la recursividad y la flexibilidad de las etapas o procesos que participaban en la composición era una característica fundamental de la escritura. Pero, a pesar de las críticas que hicieron al modelo de Rotman, aprovecharon muchas ideas de su autor.

5.3.3.1.2 El modelo de Hayes y Flower

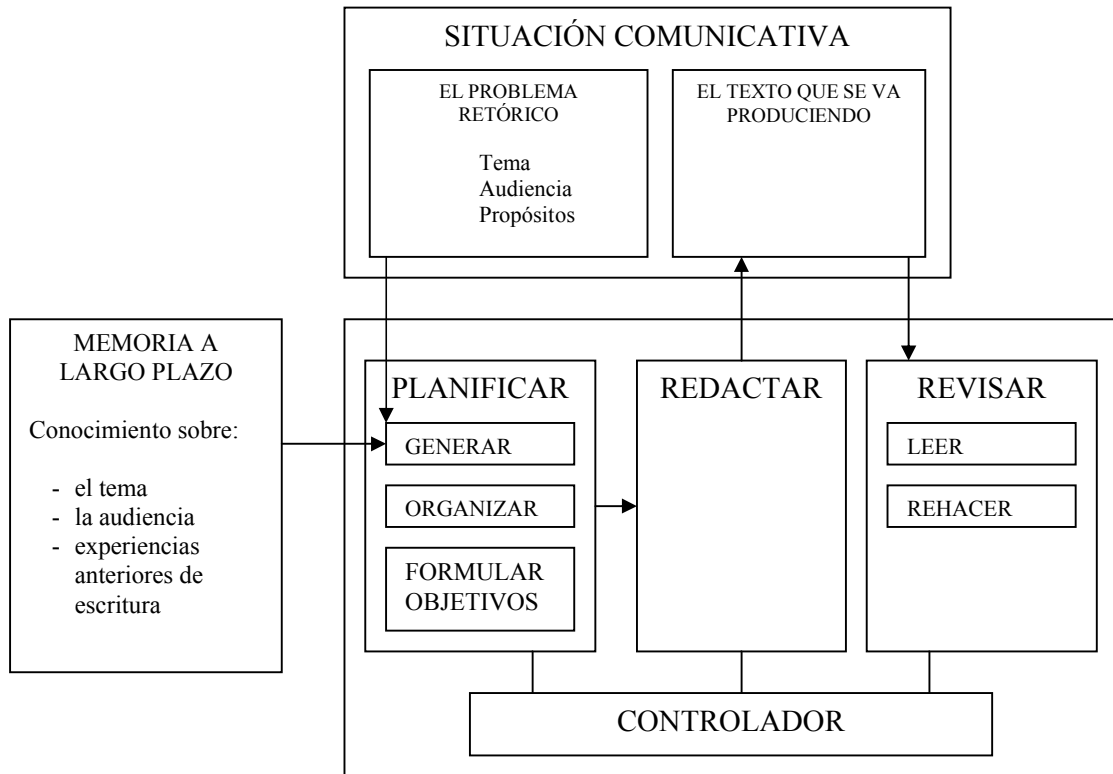
Hayes y Flower (1980) presentaron uno de los modelos más completos del proceso de composición, ya que describía detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. En definitiva, intentaron explicar cuáles eran los procesos que el escritor seguía durante la tarea de composición.

Se centraron en las estrategias y conocimientos que el autor ponía en funcionamiento para escribir y en la forma en que interactuaban durante el proceso. Enfocaron sus investigaciones al proceso de escritura y no al producto, y utilizaron la técnica de hacer pensar en voz alta a los escritores mientras realizaban la tarea que les habían asignado. Después analizaron los protocolos obtenidos de las grabaciones.

Los propios autores consideraban su modelo como una metáfora de lo que realmente sucede cuando un escritor produce un texto porque, como afirmaban, no todos los escritores escriben igual. Hayes y Flower (1980) no veían los subprocesos como etapas que había que seguir linealmente, una detrás de otra, sino como operaciones recursivas en las que se podía retroceder en cualquier momento.

Lo más llamativo de este modelo es que consta de tres grandes partes: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición. Estos contienen, a su vez, subprocesos que se conciben de un modo recursivo, puesto que un mecanismo cognitivo de control evalúa su desarrollo y puede plantear la conveniencia de reiniciar uno o varios de los subprocesos.

Figura 5.2 Situación comunicativa



La situación comunicativa (*task environment*) contiene todos los elementos externos al escritor: uno de ellos es el problema retórico que se le plantea al escritor cuando se pone a escribir (tema, destinatario, conocimientos compartidos, roles, lugar social, etc.), y que según Hayes y Flower es el elemento más importante al principio del proceso de composición, porque si el escritor se hace una representación poco desarrollada del problema retórico no podrá llegar a componer un texto que se adecue a las características de la situación. Otro de los elementos es el texto escrito que se va formando y que determina, en definitiva, el resto del proceso de composición.

En la memoria a largo plazo se almacenan todos los conocimientos sobre contenidos temáticos y esquemas textuales. En ella se encuentran

también los conocimientos sobre la audiencia. El funcionamiento de la memoria a largo plazo en el proceso de composición presenta dos puntos interesantes. El primero es que parece que el escritor cuando recurre a la memoria para buscar información no tiene que recordar todos los datos, sino que una *clave* (es decir, una palabra o una idea) le abre las puertas de los conocimientos que tiene almacenados y que necesita. El segundo punto es que cuando el escritor pide alguna información a la memoria a largo plazo la obtiene estructurada en la forma con que fue grabada y lo que tiene que hacer es elaborarla según las características de la situación comunicativa que se plantea y adecuarla a las nuevas necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia.

El proceso de escritura hace referencia a los procesos básicos de planificar, redactar y revisar. Este proceso está controlado y regulado por un controlador (término que Hayes y Flower toman del campo de la informática). Este controlador permite al escritor tomar determinadas decisiones sobre el proceso, como, por ejemplo, en qué momento necesita una revisión parcial porque ha recibido un desajuste, si necesita o no reformular los objetivos, etc.

1. Planificar. Este proceso consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción. Esta operación consta, a su vez, de tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos. El acto de generar ideas incluye la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo. A veces, estas informaciones emergen de forma estructurada y completa, reproduciendo la forma en que fueron comprendidas y almacenadas, pero en otros casos son simplemente ideas sueltas, fragmentarias e incluso contradictorias.

El subproceso de organizar ideas se encarga de estructurar esas informaciones según las necesidades de la situación de

comunicación. Durante la organización, el escritor separa las ideas principales de las secundarias y decide el orden en que aparecerá en el texto. Además, desempeña un papel importante en la creación de ideas nuevas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y de formar nuevos conceptos.

El subproceso de formular ideas se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Estos objetivos pueden ser de dos tipos: los procesuales (que tratan de la forma en que los escritores realizarán el proceso), y los de contenido (transformar las ideas en texto escrito).

2. Redactar. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje escrito linealmente organizado, inteligible y comprensible para el lector. Debido a su complejidad (ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, etc.) el escritor se ve obligado a realizar frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación.
3. Revisar. Consiste en la lectura y posterior corrección y mejora del texto. Durante la lectura, el escritor evalúa el resultado de la escritura en función de los objetivos del escrito y evalúa también la coherencia del contenido en función de la situación retórica.

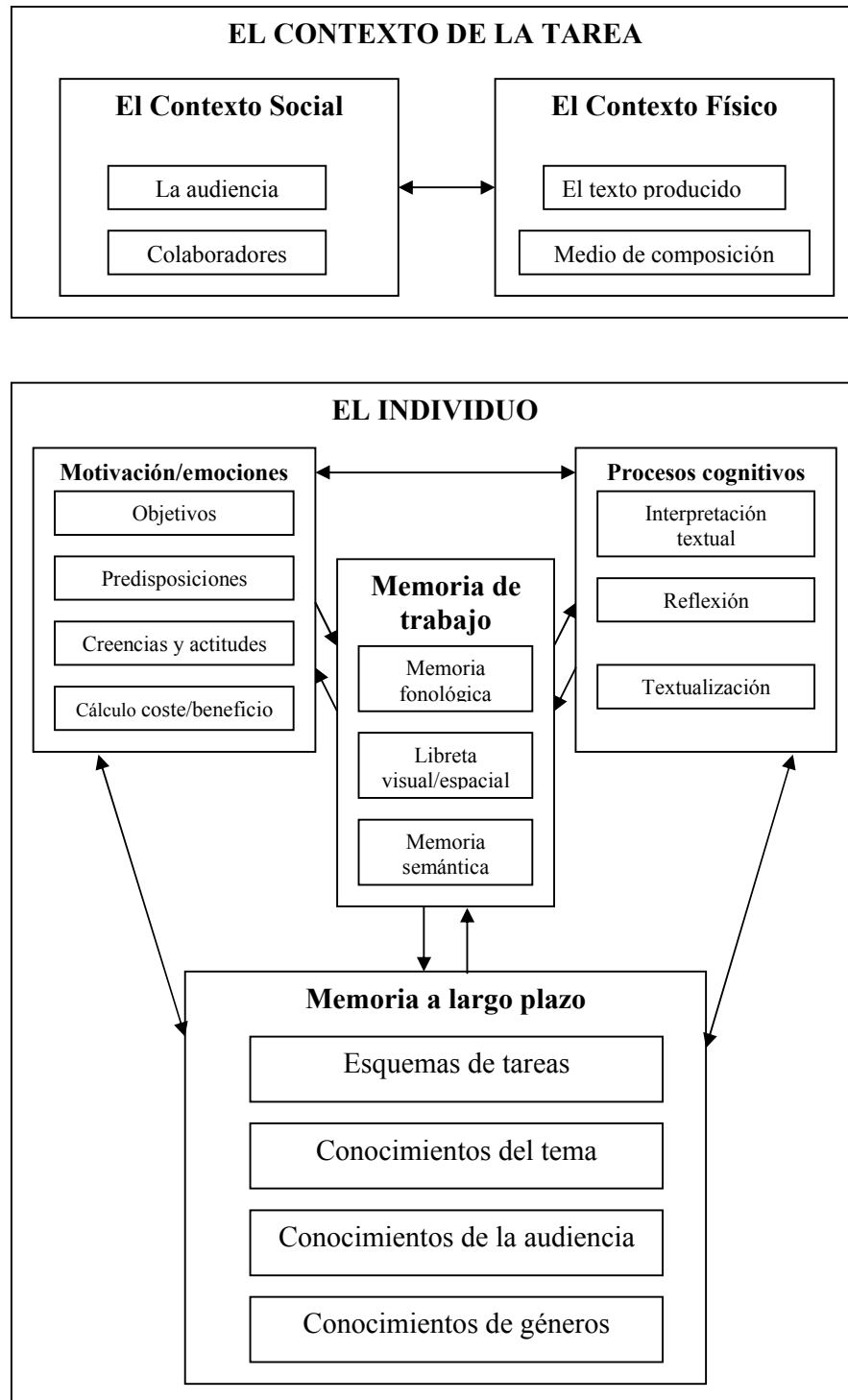
5.3.3.1.3 El modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes

En 1996, John R. Hayes actualiza el modelo que había desarrollado junto a Linda Flower en 1981. Según Cassany (1999), las principales novedades de este modelo son la incorporación de la memoria de trabajo en un lugar central del modelo, la inclusión de elementos motivacionales

y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

En este nuevo modelo podemos ver la distinción que hace el autor del componente individual (motivación/emociones y procesos cognitivos) del contexto sociocultural (audiencia, colaboradores), donde destaca en este último la influencia relevante que ejercen las tecnologías sobre los procesos de composición y el papel importante que juega la interacción entre colaboradores. En este sentido, Hayes (1996) resalta que en nuestra sociedad muchos textos que se escriben son el resultado de la cooperación entre varios autores. Según Cassany (1999), la denominación medio de composición incluye tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal) como los instrumentos compositivos (ordenador, programas). En la figura 5.3 se representa gráficamente este modelo.

Figura 5.3 El modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes



1. El individuo. Lo interesante de este componente es el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la memoria a largo plazo). Todos estos componentes confluyen en la memoria de trabajo que actúa como una especie de mesa de trabajo donde el autor vierte los datos que recupera de su memoria a largo plazo, y donde los procesa temporalmente con la aplicación de distintas tareas no automatizadas, que pueden ser cognitivas o de control (Cassany 1999).
2. La memoria de trabajo. Consta de memorias específicas (fonológica, semántica y visoespacial) y es el lugar donde se produce el fenómeno de *sobrecarga cognitiva* (Camps 1994), por el cual las altas y variadas exigencias de la composición desbordan la limitada capacidad de esta memoria y producen *errores* o *desajustes* en el escrito. El autor no tiene suficiente memoria de trabajo para atender todos los requisitos que le impone la composición (por ejemplo: ordenar datos, mantener vínculos sintácticos entre referentes y pronombres, fijarse en la puntuación), lo cual provoca que el escrito presente defectos relacionados con las cuestiones desatendidas (Cassany 1999).
3. La memoria a largo plazo. Es el almacén donde el individuo guarda los datos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza para la composición. A diferencia de otros modelos anteriores, éste especifica algunos tipos de conocimientos implicados en la composición como, por ejemplo, los géneros discursivos, los tipos de audiencia, etc. Los esquemas de tareas corresponden a *paquetes de información procedimental* (Cassany 1999), algo así como instrucciones para realizar diversas actividades como, por ejemplo, lectura de gráficos, revisión, etc.
4. Motivación y emociones. Este es un componente nuevo que destaca Hayes (1996) en este modelo por la importancia de las últimas

investigaciones realizadas sobre esos aspectos. Dentro de este bloque incluye la formulación de objetivos, que otros modelos anteriores situaban en el proceso de planificación, las predisposiciones (relacionadas con el interés, la motivación y las emociones –placer, angustia- que siente el escritor cuando escribe), las creencias y actitudes (como, por ejemplo, “escribir es una habilidad innata, “no se puede mejorar en el aprendizaje”, etc.) y el cálculo entre coste y beneficio en el que el escritor, según el grado de coste (esfuerzo, dedicación) está dispuesto a emplear. En relación a las creencias y actitudes, Hayes (1996) cita varios estudios que muestran cómo las emociones y valores positivos como, por ejemplo, la confianza en el aprendizaje, están relacionados con la conducta experta.

5. Los procesos cognitivos. Por último, en este nuevo modelo Hayes hace una reorganización de los procesos cognitivos. Incluye en este bloque la interpretación textual que consiste en la construcción de representaciones internas de los diversos inputs que recibe el escritor, y que pueden ser orales, no verbales, escritos y gráficos. Aquí se desarrollan tareas como la lectura o la comprensión oral. También se incluyen algunos de los procesos relacionados con la revisión como, por ejemplo, la lectura de borradores.

Otro de los componentes que podemos observar en este bloque es la reflexión, que se encarga de construir representaciones internas nuevas. Hayes (1996) distingue tres procesos básicos: la *solución de problemas* (que consiste en elaborar mentalmente una secuencia de pasos con el fin de conseguir un objetivo), la *toma de decisiones* (que consiste en evaluar las distintas opciones posibles y elegir una) y la *elaboración de inferencias* (desarrollar datos ya conocidos, presuposiciones, implicaturas, etc.). La planificación (formular objetivos, generar ideas y organizarlas) está incluida en este componente. Por último, se encuentra la textualización, que genera

productos escritos, fónicos o gráficos, a partir de las representaciones internas, elaboradas con la reflexión.

5.3.3.1.4 El modelo de Bereiter y Scardamalia

También son relevantes las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) relacionadas con el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo y en la composición. Para estos autores, escribir es a la vez natural y problemático. Identifican dos modelos diferentes de composición: *Knowledge Telling* y *Knowledge Transforming*. La diferencia entre uno y otro no radica en el texto escrito, sino en los procesos mentales por los cuales se produce el texto. Esta diferencia se manifiesta principalmente en las estrategias de generación de ideas, que estos autores no sitúan en la fase anterior al inicio del escrito, sino que consideran implicadas en todo el proceso (Bereiter y Scardamalia 1992).

El modelo *Knowledge Telling* permite resolver con eficacia los problemas planteados por la redacción. Según los autores, el escritor ha aprendido unas determinadas estrategias que le permiten cumplir con la tarea de manera adecuada. La estrategia predominante que describen es la que consiste en empezar escribiendo una frase general sobre el tema propuesto y, seguidamente, basándose en la última frase escrita, decidir el contenido de la siguiente. El tema es también un camino para resolver superficialmente los problemas: se producen frases, una detrás de otra, que tengan relación con él sin que haya habido un proceso de elaboración de los contenidos ni de la interrelación entre ellos (Camps 1990, Bereiter y Scardamalia 1992).

En cambio, en el modelo *Knowledge Transforming*, Bereiter y Scardamalia (1992) atribuyen un lugar fundamental a los contenidos (espacio conceptual) que, de forma dialéctica, se tienen que relacionar

con los conocimientos sobre el discurso (espacio retórico) (Camps 1990). De acuerdo con este modelo, la búsqueda de adecuación de estos dos planos hace que el escritor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos. Además, el modelo *Knowledge Transforming* incorpora como componente funcional el modelo de *Knowledge Telling* (Cassany 1999).

5.3.4 Expresión oral

Definir la expresión oral resulta una tarea difícil equiparable a la complejidad que entraña el propio proceso. Podemos, no obstante, decir que se trata de una destreza productiva que no suele producirse aislada, sino en un proceso comunicativo en el que el emisor y receptor se comunican entre sí. En todo proceso comunicativo hay tres elementos a tener en cuenta (Luoma 2004):

1. Las personas quieren decir algo y, por lo tanto, deciden dirigirse a otras personas. De alguna forma necesitan hablar con alguien. Por otra parte, los receptores de los mensajes también quieren recibir esa información. Esto ocurre porque hay un vacío informativo, que sólo se puede “llenar” intercambiando información.
2. Tienen un propósito comunicativo, quieren que ocurra algo: dar información, agradecer, expresar sentimientos, crear polémica...
3. Seleccionan de su bagaje lingüístico aquellos exponentes más apropiados al propósito comunicativo. No olvidemos que el ser humano tiene una capacidad ilimitada de crear oraciones nuevas. Por el contrario, los receptores procesan una gran variedad de lenguaje para entender lo que se está diciendo.

Consecuentemente en el desarrollo de las destrezas productivas se ejercitan también las receptivas, especialmente en una conversación donde el hablante se convierte inmediatamente y alternativamente en oyente.

5.3.4.1 Los componentes del lenguaje oral

El lenguaje oral (el sistema complejo que relaciona los sonidos con los significados) está constituido por tres componentes: los fonemas, la semántica y la sintaxis (Lindfors 1987). El aspecto fonético tiene que ver con las reglas para combinar los sonidos; el componente semántico está constituido por las unidades más pequeñas de significado que pueden ser combinadas entre sí para hacer palabras y oraciones (Brown 1973); y el componente sintáctico consiste en las reglas que nos permiten combinar las unidades simples de significado para hacer oraciones.

Las personas que hablan un lenguaje están constantemente usando estos tres componentes del lenguaje juntos, usualmente en situaciones sociales. La mayoría de expertos del lenguaje añaden un cuarto componente: la pragmática, que se refiere a las reglas del uso del lenguaje. Las reglas pragmáticas son parte de nuestra habilidad de hablar apropiadamente en diferentes situaciones, o la competencia lingüística. Por ejemplo, hablamos de una manera conversacional en la casa y hablamos más formalmente durante una entrevista de trabajo. Los niños pequeños necesitan aprender las maneras en que se habla en la escuela en donde, por ejemplo, los maestros a menudo hacen preguntas retóricas. Aprender las reglas pragmáticas es tan importante como aprender las reglas de los otros componentes del lenguaje, ya que las personas son percibidas y juzgadas basándose en lo que dicen y cuándo lo dicen.

5.3.4.2 Diferencias entre la expresión oral y la expresión escrita

El lenguaje oral y el lenguaje escrito son, según Ong (1987) dos formas de producción del lenguaje que se distinguen profundamente el uno del otro. La escritura es un sistema secundario en el sentido de que la expresión oral existe sin la escritura, pero la segunda no existe sin la primera. Barrera y Fracca (1999) hacen una detallada descripción de las diferencias entre lenguaje oral y escritura en diversos campos, tal y como se muestra a continuación:

1. La relación emisor-texto-receptor varía entre los discursos orales y los escritos, debido fundamentalmente a la ausencia física del emisor en la situación de lectura, que le confiere entre otras cosas una autonomía al lector que no tiene el oyente. El productor de un texto escrito puede planificar cuidadosamente la construcción del mismo, una ventaja que no tiene quien produce un texto oral.
2. En cuanto al proceso de adquisición y desarrollo, en la lengua oral está sujeto a una serie de factores de la maduración del individuo, o cognitivos, que exigen la consolidación de todas las etapas del proceso, dentro de un lapso restringido de la vida humana. En el caso de la lengua escrita parece limitado sólo al hecho de haberse alcanzado un estado neuro-lingüístico específico, entre los cuatro y seis años, que queda abierto por un largo período. Si el lenguaje oral es específico de la especie humana, la escritura parece ser un sistema artificial creado por el hombre para representar a la primera.
3. Hay una serie de diferencias físico-formales entre ambos modos de codificación, que parten del hecho de que las unidades segmentales mínimas de ambos son distintos. El texto oral se percibe a partir de sonidos que operan como instancias concretas de un sistema de unidades abstractas, los fonemas.

4. En la lengua oral están presentes estrategias de carácter suprasegmental, que no se dan en la escrita, salvo en la descripción explícita del escritor. En contrapartida, la escritura neutraliza las diferencias dialectales.
5. En relación con las diferencias contextuales, Barrera y Fracca (1999) señalan la mayor velocidad de percepción del texto escrito, pero la pérdida de su contexto situacional de origen.
6. En lo operativo, la escritura se ha convertido en soporte de la memoria, mientras que para garantizar la permanencia del lenguaje oral hay que valerse de recursos mnemotécnicos que le garanticen una trascendencia restringida.

5.3.4.3 La expresión oral en el aprendizaje de una segunda lengua

5.3.4.3.1 Teoría del input comprensible

Según Krashen (1985), los seres humanos adquieren el lenguaje cuando el input es comprensible. Según su teoría, el habla surge como resultado de la competencia adquirida mediante el input comprensible. Sin embargo, el input comprensible no es suficiente para la adquisición, ya que hay que contar con el filtro afectivo, que en muchas ocasiones facilita o impide la adquisición del mensaje.

Krashen distingue entre *conocimiento adquirido*, que se realiza de forma subconsciente como resultado de la comunicación natural, y el *conocimiento aprendido*, que es producto del estudio consciente de las propiedades formales de la lengua.

Frente a autores como Seliger (1977) y Wong-Fillmore (1985) que sugieren que cuanto más tiempo se esté expuesto al input en una

segunda lengua tanto más será la competencia en ella, para Krashen esta relación es positiva cuando el input es comprensible.

5.3.4.3.2 Teoría del output comprensible

Swain (1985) se fija en el papel de la producción del alumno en la adquisición de una segunda lengua. Se centra en la importancia del *output* para desarrollar una serie de elementos gramaticales que no se adquieren sólo con el input comprensible. Esta autora distingue entre comprensión y producción y los diferentes procesos psicolingüísticos que se activan. Según Swain (1985), el éxito en la comprensión tiene lugar sin un análisis lingüístico completo del input. En cambio, para la producción es necesario planificar las oraciones que se van a utilizar para los distintos mensajes.

5.3.4.3.3 Enfoque interactivo

Long (1996), basándose en Krashen (1985) y su hipótesis de que el input comprensible es una condición necesaria en el proceso de adquisición de segundas lenguas, plantea que el *feedback* negativo que se da en la interacción facilita la adquisición y que las condiciones para el aprendizaje de la segunda lengua se dan cuando hay negociación.

En apoyo de esta hipótesis hay otros estudios como el de Gass y Varonis (1994) o Pica (1994), que exploran el efecto de la interacción en la producción. El estudio de Pica, por ejemplo, muestra que cuando las oraciones son repetidas, reformuladas y reorganizadas para fomentar la comprensión, los alumnos tienen más oportunidades de darse cuenta de características de la L2.

Asimismo, más recientemente, Mackey (1999) analiza la relación entre diferentes tipos de interacciones conversacionales y la adquisición de una segunda lengua, argumentando que el grado de desarrollo lingüístico gramatical está relacionado con la naturaleza de la interacción y la actuación del alumno (los que participan más activamente en la interacción frente a los que adoptan un papel más pasivo).

5.3.4.4 El discurso a hablantes no nativos

La investigación en adquisición de segundas lenguas de la década de los ochenta demostró que modificaciones en el discurso entre nativos y no nativos es el mejor recurso para la facilitación de la comprensión (Long 1985, 1996). Estos estudios revelaron también que estas modificaciones son aún más frecuentes en interacciones entre no nativos (Varonis y Gass 1985, Griggs 1998).

Larsen-Freeman y Long (1991) defienden la idea de las modificaciones existentes en el discurso de nativos a no nativos. No se puede hablar sólo de que este tipo de discurso presenta menor complejidad sintáctica, oraciones de menores dimensiones, léxico restringido, menor posibilidad temática, etc., sino que, además, se ha de tener en cuenta que las modificaciones también afectan a la interacción que se establece entre los hablantes.

A continuación se muestran las características que estos autores presentan como propias del habla del nativo en interacción con un no nativo:

1. Modificaciones lingüísticas

a. Fonología

- Menor velocidad de producción
- Más uso de acentos y pausas
- Articulación más cuidada
- Mayor extensión tonal/entonación exagerada
- Más uso de formas plenas/eliminación de contracciones

b. Morfología y sintaxis

- Más expresiones bien formadas/menor falta de fluidez
- Expresiones más cortas/menos palabras por expresión
- Expresiones menos complejas (menos nudos oracionales por unidad, menos cláusulas por unidad, menos cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales por unidad, menos cláusulas relativas y apositivas por unidad)
- Más regularidad/uso del orden normal de palabras
- Más retención de constituyentes opcionales
- Más marcas que revelen relaciones gramaticales
- Más verbos marcados en presente/menos con referencia temporal de no-presente
- Más preguntas
- Más preguntas de sí-no y entonación/menos preguntas *wh-*

c. Semántica

- Más marcas que revelan relaciones semánticas
- Menor proporción de vocablo-palabra
- Menos expresiones idiomáticas
- Mayor promedio de frecuencia léxica de nombres y verbos
- Mayor proporción de cópulas que de verbos plenos
- Uso marcado de elementos léxicos
- Menos formas opacas (mayor preferencia por grupos nominales que por los pronombres, por verbos concretos que por verbos auxiliares)

2. Modificaciones conversacionales

a. Contenido

- Mayor extensión de temas previsibles/más limitación temática
- Mayor orientación hacia el aquí y ahora.
- Tratamiento más breve de los temas (menos bits de información por tema/menor proporción de movimientos de introducción del tema que de continuación)

b. Estructura interactiva

- Cambios temáticos más abruptos
- Mayor renuncia voluntaria a la elección del tema del que se habla al interlocutor
- Mayor aceptación de cambios no intencionados de tema
- Mayor uso de preguntas para introducir temas
- Más repeticiones (propias, ajenas, exactas y semánticas, completas y parciales)
- Más verificantes de comprensión
- Más peticiones de aclaración
- Más expansiones
- Más series de preguntas y respuestas
- Más descomposición

Resumen

En la mayoría de los exámenes de L2 hoy en día se pretende medir si los candidatos dominan una lengua. Para hacerlo, es necesario explicar lo que significa “dominar una lengua,” es decir, hay que definir el constructo de la nueva prueba que se va a diseñar. Actualmente la mayoría de los programas de L2 tienen un enfoque comunicativo (tal y como se ve en las enseñanzas mínimas del Bachillerato en Andalucía), lo cual ha hecho que en este capítulo se haya hecho un breve recorrido por algunos aspectos de la competencia comunicativa.

Se ha hecho un análisis de las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral), prestando atención a las teorías del aprendizaje que los expertos han establecido para cada una de ellas.

CAPÍTULO 6

Metodología para el diseño de un examen de lenguas

Este capítulo se centra en una descripción del proceso de creación de un examen de lenguas, basado en las teorías propuestas por Alderson, Clapham y Wall (1995), Milanovic en el Consejo de Europa (1996) y Hughes (2003). Todas estas teorías coinciden en la complejidad del proceso de creación y pilotaje de un examen, al mismo tiempo que establecen una serie de pasos a seguir. La tabla que aparece en la siguiente página muestra en orden y de manera escueta cada uno de los pasos a seguir, según la información encontrada en estas tres fuentes.

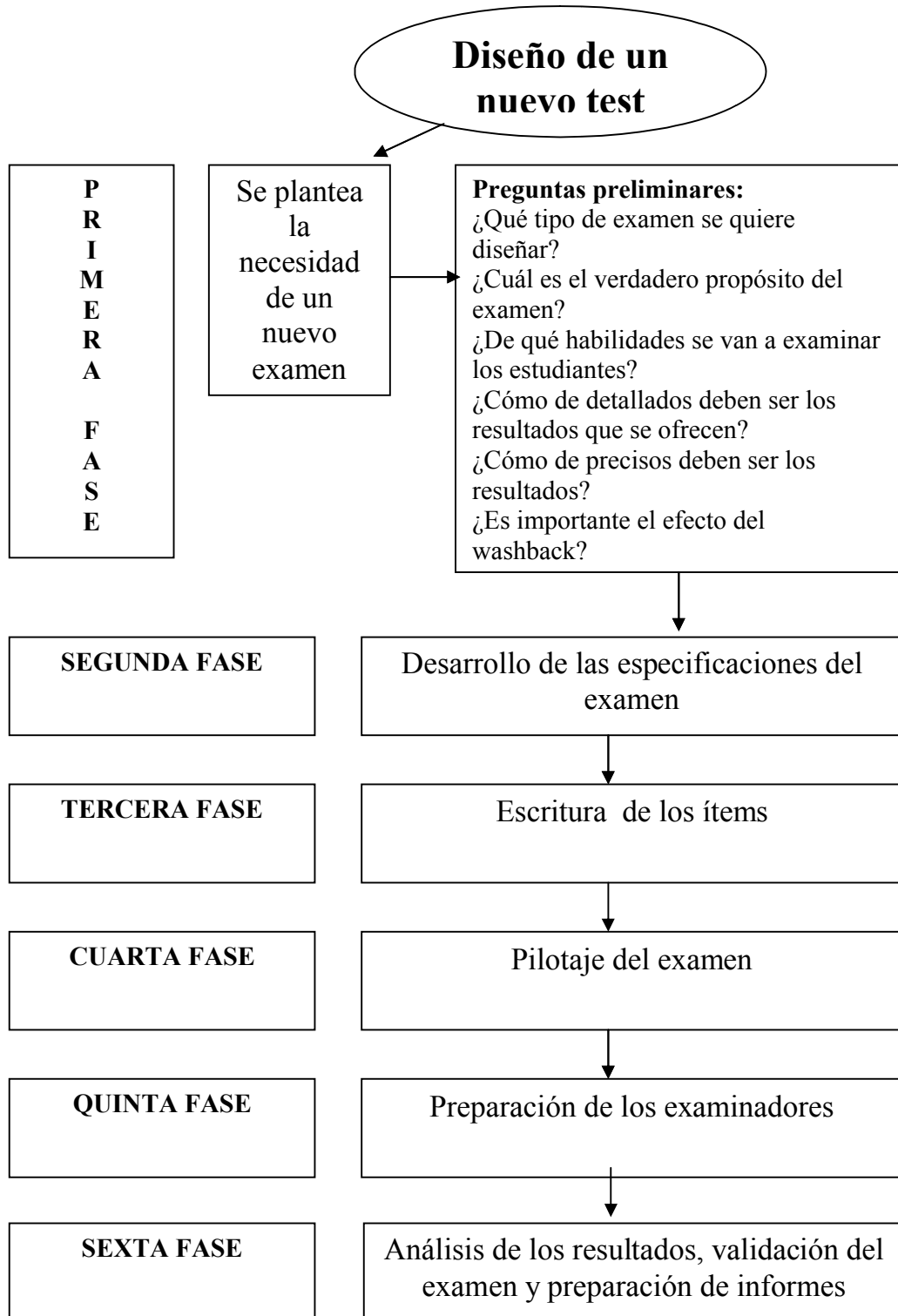
Tras presentar esta tabla, se ofrece un modelo ecléctico desarrollado a partir del trabajo de estos autores, que servirá como base para el diseño de la prueba en la que se basa esta tesis. En cada uno de los apartados de este capítulo se describen los pasos a seguir desde que se percibe la necesidad de un nuevo examen hasta que se prepara a los examinadores.

Tabla 6.1 Pasos a seguir en el diseño de un test

Consejo de Europa (1996)	Hughes (2003)	Alderson, Clapham y Wall (1995)
1. Se percibe la necesidad de un nuevo test.	1. Se especifica el problema.	1. Se especifica el problema.
2. Fase de planificación.	2. Desarrollo de las especificaciones para el test.	2. Desarrollo de las especificaciones para el test.
3. Fase de diseño (donde se habla de las especificaciones primeras).	3. Escritura de los ítems.	3. Escritura de los ítems.
4. Fase de desarrollo . Pilotaje. . Análisis. . Evaluación	4. Pilotaje informal de los ítems con hablantes nativos.	4. Pilotaje y análisis del test.
5. Fase de operaciones.	5. Pilotaje del test con un grupo de hablantes no nativos similares a los que van a hacer el examen diseñado.	5. Preparación del personal que administra el examen.
6. Fase de recopilación de datos.	6. Análisis de los resultados del pilotaje.	6. Análisis de la fiabilidad.
	7. Calibración de las escalas.	7. Validación del examen.
	8. Validación.	8. Se preparan informes del post-test.
	9. Escritura de las instrucciones para los examinadores y personal que va a trabajar con él.	9. Desarrollo y mejora del examen.
	10. Preparación del personal.	

El modelo ecléctico que se va a seguir aparece resumido en la figura 6.1, que se muestra a continuación. En dicho modelo se recogen las teorías propuestas por Pérez Basanta (1995).

Figura 6.1 Pasos a seguir en el diseño de un nuevo test



6.1 Primera fase: análisis del problema y cuestiones preliminares

Hughes (2003: 59) dice que “the essential first step in testing is to make oneself perfectly clear about what it is one wants to know and for what purpose.” En esta primera fase es necesario desde un principio presentar por qué es necesario el diseño de un nuevo test. Hay una serie de preguntas, no obstante, que no hay que dejar pasar de largo en esta primera fase. Todas ellas cuestionan la naturaleza del nuevo examen que se quiere diseñar:

1. ¿Qué tipo de examen se quiere diseñar?
2. ¿De qué habilidades se van a examinar los estudiantes?
3. ¿Cómo de detallados deben ser los resultados que se ofrecen?
4. ¿Cómo de precisos deben ser los resultados?
5. ¿Es importante el efecto del *washback*?

Wall (1996) es también consciente de estas cuestiones preliminares, centrándose sobre todo en el impacto que la introducción de nuevos exámenes puede tener. Es por ello por lo que ofrece una serie de recomendaciones a seguir con el fin de que este impacto en el sistema educativo sea positivo. Las más sobresalientes son las siguientes:

- Los exámenes deben reflejar todo el currículo.
- Las destrezas que se evalúan no deben estar limitadas tan sólo al área académica, sino que deben estar relacionadas con las tareas que se desempeñan fuera del ambiente escolar.
- Se debe usar cierta variedad de formatos en el examen.
- Se deben llevar a cabo ciertos estudios de validez predictiva.
- Es necesaria la creación de un grupo profesional de trabajo cuya función sea el diseño y la construcción de exámenes.

- Este grupo de profesionales debe trabajar conjuntamente con las personas encargadas en el diseño del currículo.

6.2 Segunda fase: desarrollo de las especificaciones para el examen

Las especificaciones del examen son el texto oficial en el cual se establece qué es lo que se evalúa en la prueba y de qué manera. No se puede crear un examen sin partir de una compilación de este documento, que será más o menos extenso y detallado en función de la importancia del examen.

Todos los autores consultados coinciden en gran medida en el tipo de información que se debe incluir en las especificaciones. La lista que a continuación se presenta es una adaptación de la elaborada por Alderson, Clapham y Wall (1995: 38).

- El propósito del test.
- Descripción del perfil del candidato que va a hacer la prueba.
- Nivel del test.
- Constructo (marco teórico del test).
- Descripción de algún curso necesario o libros de texto.
- Número de secciones.
- Tiempo para cada sección.
- Valor que tiene cada sección.
- Situación de la lengua de estudio.
- Tipos de textos.
- Longitud de los textos.
- Habilidades lingüísticas que se evalúan.
- Elementos lingüísticos que se evalúan.

- Tareas del test.
- Métodos del test.
- Rúbricas.
- Criterios de puntuación.
- Descripciones de representaciones típicas en cada nivel.
- Descripciones de lo que los candidatos pueden hacer en cada nivel en el mundo real.
- Ejemplos de tests.
- Ejemplos de preguntas ya respondidas por candidatos en tests anteriores.

Estos autores, además, señalan que las especificaciones de un examen se deben escribir para tres distintos grupos de personas: (1) aquellos que diseñan el examen, (2) aquellos que lo validan y (3) aquellos para quienes está diseñado.

1. Especificaciones para quienes diseñan el examen. Éstas deben incluir información que responda a cada una de las preguntas que a continuación se enumeran:
 - a. ¿Cuál es el propósito del test?
 - b. ¿Qué tipo de estudiante es el que va a hacer el test?
 - c. ¿De cuántas secciones consta el test?
 - d. ¿Qué situaciones del lenguaje se prevén en el test?
 - e. ¿Qué tipos de textos son los que deben aparecer?
 - f. ¿Cuáles son las habilidades lingüísticas que van a aparecer en el examen?
 - g. ¿Qué elementos del lenguaje son los que van a aparecer en el examen?
 - h. ¿Qué tipo de tareas son las requeridas?

- i. ¿Cuántos ítems componen cada sección del test? ¿Cuál es el peso de cada ítem ante la nota final?
 - j. ¿Qué métodos se van a usar (elección múltiple, transformación, respuestas cortas, ensayo...)?
 - k. ¿Qué rúbrica se va a usar como instrucciones para los candidatos?
 - l. ¿Qué criterios de corrección son los que se van a seguir? ¿Hasta qué punto es importante la ortografía, la longitud de las respuestas o incluso la exactitud y el uso apropiado de las palabras?
2. Especificaciones para quienes validan el test. Cada examen tiene una teoría detrás que puede ser más o menos explícita y que contiene constructos que son sus principales componentes. Anteriormente se estuvo hablando de la validez de constructo, y para poder llegar a hablar de validez es necesario que las especificaciones del test deban hacer mención a las relaciones entre constructos, así como a la relación entre la teoría y el objetivo para los que el examen se ha diseñado.
3. Especificaciones para quienes el test está diseñado. La finalidad de este tipo de especificaciones es la de ofrecerle a los candidatos que van a hacer la prueba información acerca de lo que el test está midiendo en concreto.
- Es importante que se incluyan algunos ejemplos de ítems de los que van a aparecer en el test, para así darle al candidato una mejor visión de lo que debe hacer durante la prueba, así como también una descripción de lo que el candidato que pase la prueba sería capaz de hacer en funciones de habilidades lingüísticas. Alderson, Clapham y Wall (1995) hablan también de la posibilidad de incluir ejemplos de

respuestas a ítems de otros tests que otros candidatos habían hecho en el pasado.

Un tipo de información que puede resultar de ayuda en muchos de los exámenes es la descripción de cuáles son los cursos de preparación que los candidatos deben o pueden hacer antes de la prueba.

La idea principal es la de ofrecer al candidato información suficiente como para que pueda hacer el examen de la mejor manera según sus habilidades.

Es necesario también tomar en consideración el modelo de Bachman y Palmer (1996: 49-50), quienes han elaborado una propuesta muy completa para desarrollar unas especificaciones, según se muestra a continuación.

1. Características del contexto
 - a. *Características físicas del entorno*
 - b. *Participantes*
 - c. *Tiempo*

2. Características de la rúbrica del test
 - a. *Instrucciones*
 - Lengua (materna, lengua de estudio)
 - Canal (oral, visual)
 - Especificaciones de procedimientos y tareas
 - b. *Estructura*
 - Número de partes / tareas
 - Entidad de cada una de las partes / tareas
 - Secuencia de las partes / tareas
 - Importancia relativa de las partes / tareas
 - Número de tareas / ítems por parte
 - c. *Distribución del tiempo*

- d. *Método de corrección*
 - Criterios de corrección
 - Procedimientos de puntuación de las respuestas
 - Claridad de criterios y procedimientos
3. Características del input
- a. *Formato*
 - Canal (oral, visual)
 - Forma (verbal, no verbal, ambas)
 - Lengua (materna, lengua de estudio, ambas)
 - Longitud
 - Tipo
 - Grado de rapidez
 - Vehículo (en vivo, reproducción, ambos)
 - b. *Lenguaje del input*
 - Características del lenguaje
 - Características de organización
 - Gramática (vocabulario, sintaxis, fonología, grafología)
 - Texto (cohesión, organización retórica / conversacional)
 - Características pragmáticas
 - Funcional (ideacional, manipulativa, heurística, imaginativa)
 - Sociolingüística (dialecto / variedad, registro, naturalidad referencias culturales y lenguaje figurativo)
 - Características del tema
4. Características de las respuestas
- a. *Formato*
 - Canal
 - Forma (verbal, no verbal, ambas)
 - Lengua (materna, lengua de estudio, ambas)
 - Longitud
 - Tipo (selección, producción limitada, producción abierta)

- Grado de rapidez
 - b. *Lenguaje de las respuestas*
 - Características del lenguaje
 - Características de organización
 - Gramática (vocabulario, sintaxis, fonología, grafología)
 - Texto (cohesión, organización retórica /conversacional)
 - Características pragmáticas
 - Funcional (ideacional, manipulativa, heurística, imaginativa)
 - Sociolingüística (dialecto / variedad, registro, naturalidad referencias culturales y lenguaje figurativo)
 - Características del tema
5. Relaciones entre el input y la respuesta
- a. *Reciprocidad* (recíproca, no recíproca, adaptativa)
 - b. *Ámbito de la relación*
 - c. *Grado en que la relación es directa o indirecta*

Alderson (2000), Read (2000), Buck (2001), Cushing (2002), Luoma (2004) y Purpura (2004) hacen también mención a este modelo para establecer las especificaciones de los tests. Sin duda alguna, esta propuesta supone un gran punto de partida a partir del cuál las especificaciones de cualquier test pueden desarrollarse. Al igual que los autores mencionados anteriormente, en esta investigación se seguirá el modelo de Bachman y Palmer, ya que supone uno de las aportaciones más completas en cuanto a las especificaciones de un test se refiere, además de que dicho trabajo relaciona también claramente las tareas del lenguaje del test con el uso externo que se va a hacer del mismo.

6.3 Tercera fase: escritura de los ítems

A la hora de hablar de los ítems de un test, se deben tomar en consideración las palabras que Alderson, Edit y Enikő (2000: 47) usan para describirlos y las tareas que deben componer un test:

The most detailed level of specificity is the *item*: an item is that component of a task that is usually awarded one point if correct, and zero if incorrect. Items are usually grouped into *tasks*, where a task has its own rubric, or instructions, and consists of between 4 and 15 items, depending on what skill is being tested. In the case of Writing or Speaking tasks, however, there are no individual items, as performance on a task is a complex, integrated activity, which is rated by humans using specially devised marking schemes and rating scales. Test tasks are combined into test *booklets*, which are usually categorized by the major skill being tested, thus reading, listening, writing and so on. [Énfasis original]

La redacción de los ítems lleva consigo un largo proceso en el que se deben tener en cuenta varios factores. En primer lugar, no se deben olvidar las especificaciones que previamente se han diseñado. Dicho documento es la base principal del examen. No obstante, hay otros elementos que tienen un valor importante y que facilitan la escritura de ítems. Por un lado, hay que contar con los libros de texto usados por los estudiantes para quienes se está diseñando el examen; éstos son una muestra espléndida del material y tipo de ejercicios a los que están acostumbrados. Se debe recordar que es muy importante que los candidatos que van a realizar un examen estén familiarizados con el tipo de ejercicios y tareas que aparecen en dicho test. Se quiere evitar a toda costa el llamado *method effect*, que aparece cuando las calificaciones se ven influenciadas por el tipo de ejercicios que aparecen en la prueba, es decir, que los ítems, en lugar de ser el vehículo a través del cual se muestra el conocimiento, se convierten en un impedimento para lograrlo. En segundo lugar, es importante contar con la colaboración de los profesores que imparten clases a los estudiantes para quienes se diseña el test. Ellos pueden contribuir creando ítems o analizando ítems creados por otros, puesto que conocen de primera mano las capacidades y

limitaciones de su propio alumnado. En tercer lugar, la redacción de los ítems se puede realizar también a partir del análisis y la consulta de otros exámenes existentes publicados por otros organismos, siempre y cuando evalúen la competencia comunicativa al mismo nivel que el examen que se está diseñando.

6.4 Cuarta fase: pilotaje del examen

Una vez finalizada la fase de escritura de ítems, es necesario pasar a la de pilotaje, puesto que por muy bien que se haya diseñado el examen y por mucho cuidado con el que se haya editado, nunca se podrá llegar a saber cómo funciona el examen hasta que no se prueba con un grupo de estudiantes. En muchos casos, algunos ítems pueden ser engañosos, ya que parecen evaluar algo en concreto a cierto nivel, y tras la fase de pilotaje resultan evaluar algo totalmente distinto.

No solamente interesa saber la dificultad de los ítems que se han escrito, sino también si estos ítems “funcionan” o no. El término “funcionan” tiene varios significados. Con él se quiere decir, por ejemplo, que es necesario comprobar que un ítem realmente evalúa una destreza o micro-destreza determinada o que sirve para discriminar entre distintos candidatos de tal modo que los candidatos con habilidades superiores lo contestan mejor que aquellos que tienen una competencia lingüística inferior. Es imposible saber cómo funcionan los ítems sin que se prueben.

Para realizar el pilotaje se aconseja, en primer lugar, probar los ítems con un grupo de amigos o colegas, de los cuales al menos dos tengan el inglés como lengua materna, para ver si las instrucciones están claras, el lenguaje de los ítems aceptable y las respuestas correctas. Una vez revisado el examen, hay que usarlo con un grupo de estudiantes con características similares a aquellos para quienes se está diseñando el test. Esta fase dará información acerca de la administración del test, del

tiempo que los candidatos necesitan para contestar las preguntas, la claridad de las instrucciones, etc.

Las dimensiones del pilotaje de la prueba dependen de su importancia y de su propósito, así como del grado de objetividad en la corrección. Ítems con una corrección objetiva son aquellos en los que los candidatos no tienen que crear las respuestas, sino que tienen que elegir las o marcarlas (como ocurre con los ejercicios de elección múltiple). Los ítems de corrección subjetiva, por otro lado, son aquellos en los que los candidatos tienen que crear su propia respuesta (como ocurre en el caso de composiciones escritas o entrevistas orales). La corrección de los ítems objetivos es mucho más fácil y rápida, pudiéndose llevar a cabo por cualquier evaluador, profesor o incluso por un ordenador. Sin embargo, la corrección de ítems subjetivos requiere mayor preparación por parte de las personas encargadas de dicha tarea, así como una mayor cantidad de tiempo.

Es difícil determinar cuál es el tamaño adecuado de la muestra para realizar el pilotaje. Este número depende de la importancia y del tipo de examen, así como también de los medios con los que se cuente. Hay autores que hablan de mil estudiantes; en muchos de los casos, el número de estudiantes que se llega a conseguir es mucho más reducido. Nunca deben ser menos de treinta, porque afectaría a los resultados de las pruebas estadísticas. Lo que se puede afirmar es que cuanto mayor sea el número de estudiantes que participen en el pilotaje, mejores serán los resultados.

Lo más importante, sobre todo, es que la muestra de estudiantes represente en la medida de lo posible al grupo de estudiantes que finalmente harán el examen. Si los candidatos usados en la fase de pilotaje tienen unas características distintas a las de los estudiantes que harán el examen al final, los resultados obtenidos en esta fase no tienen ningún valor.

Igual de importante es también la seriedad y rigurosidad con la que se debe realizar el pilotaje. En primer lugar, los estudiantes deben hacer la prueba teniendo en mente que están realizando un examen, y que no se trata de otra cosa. El hecho de que no se tomen en serio lo que están haciendo puede invalidar todo el proceso. En segundo lugar, es necesario también que el examen se administre de la misma manera que se llegará a administrar el examen final. El único aspecto que puede variar un poco es el del tiempo; es necesario ser un poco flexibles con respecto a la cantidad de tiempo que los candidatos necesitan para completar las tareas, ya que ésta es una de las mejores maneras de establecer cuánto debe durar cada uno de los componentes del examen.

6.5 Quinta fase: preparación de los examinadores

Del mismo modo que es importante la escritura de las especificaciones del examen o el diseño de buenos ítems que logren discriminar entre los candidatos y que reflejen de manera precisa su competencia lingüística, también es fundamental la preparación de las personas encargadas de la corrección del examen. Alderson, Clapham y Wall (1995: 106) hablan de este factor.

No matter how well a test's specifications reflect the goal of the institution or how much care has been taken in the design and pretesting of items, all the effort will have been in vain if the test users cannot have faith in the marks that examiners give the candidates.

La tarea de los examinadores es una labor un tanto complicada especialmente en aquellas destrezas que requieren una corrección subjetiva (como es el caso de la producción tanto oral como escrita). Para realizar su tarea, los correctores se valen de distintos tipos de escalas, que básicamente se puede dividir en holísticas o analíticas.

En el primer tipo de escalas el examinador ofrece una calificación global del ejercicio teniendo en cuenta aspectos generales; es un método mucho más rápido. En el caso de las escalas analíticas, el calificador evalúa por separado distintos elementos; es un método más complejo, pero refleja mejor los diferentes grados de habilidad del candidato. Estas escalas deben también pilotarse y validarse.

Es imprescindible que las personas encargadas de la tarea de corrección sepan exactamente cuál es su función y qué se espera de ellos. Esto se puede conseguir si se llega a crear un equipo de calificadores que de manera continuada trabajen en proyectos de evaluación de lenguas.

No hay que olvidar también que es muy importante la preparación del profesorado y del personal que estará administrando el examen. Una de las cuestiones más importantes es la redacción de una guía con instrucciones claras para la administración del examen.

6.6 Sexta fase: análisis de los resultados, validación del examen y preparación de informes

Hughes (2003: 65) indica que se deben llevar a cabo dos tipos de análisis de datos. En primer lugar es necesario realizar una serie de análisis estadísticos del examen en general, así como de los ítems, para de este modo establecer su dificultad o la medida en que se discrimina entre los candidatos con un nivel más alto y los que tienen un nivel más bajo. El segundo tipo de análisis es cualitativo. Las respuestas deben ser analizadas con el fin de encontrar ambigüedades, respuestas correctas con las que no se contaba y otros indicadores de ítems problemáticos. De acuerdo con estos análisis, algunos de los ítems necesitarán algunos cambios, o incluso su eliminación del examen. En el capítulo 10 se ofrece

con más detalle información sobre cada uno de los análisis que se llevan a cabo en las tres fases del pilotaje de la prueba que se presenta.

Una vez acabados los análisis es necesario que se valide el examen final. Para dicha tarea hay que revisar de nuevo la prueba junto a las especificaciones. Aparte, se debe hacer un análisis factorial que ayude con la validación interna de la prueba. El análisis factorial intenta identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas. La manera más clásica, no obstante, de llevar a cabo una validación es comparando los resultados del nuevo examen con los de una prueba de similares características ya validada, haciéndose así un análisis de la validez concurrente.

Finalmente es necesario que se preparen unos informes sobre el nuevo examen que, dependiendo de la persona o del grupo de personas que los van a recibir, tienen que ser más o menos detallados. En primer lugar se deben escribir informes para (1) la administración u organismo encargado en su diseño. Son las personas que aquí trabajan quienes necesitan información detallada que les ayude a tomar decisiones sobre la nueva prueba. Se deben escribir informes también para (2) los profesores que preparan a los estudiantes para quienes el nuevo examen va dirigido. En estos informes se debe dar información descriptiva del examen que aconseje sobre la preparación de los alumnos. Alderson, Clapham y Wall (1995: 206) indican que se deben escribir informes también para (3) los administradores que deciden si deben usar o no un examen determinado y (4) otros profesionales que tienen interés en saber de qué manera las instituciones ponen en práctica los principios de la evaluación. En general, es interesante que se cree un manual que contenga la siguiente información (Hughes 2003: 66):

1. Base teórica del examen.
2. Informe de cómo se creó y se validó el examen.
3. Descripción del examen.
4. Ejemplos de ítems.
5. Consejos sobre cómo prepararse para el examen.
6. Explicación de cómo se deben interpretar las calificaciones.
7. Materiales de formación para correctores.
8. Detalles sobre la administración del examen.

Resumen

Son varias las fases que se deben seguir en el diseño e implantación de un examen de L2, que hacen que éste sea un proceso complejo en el que se requiere sobre todo de un equipo que trabaje con continuidad durante cierto tiempo.

En este capítulo se ha mostrado un modelo ecléctico de trabajo basado en las teorías propuestas por autores de reconocido prestigio, que fácilmente puede ser aplicado al sistema educativo español en caso de que la administración pública decidiera crear un equipo de trabajo encargado exclusivamente del diseño de las PAU. El modelo presentado consta de seis fases: (1) análisis del problema y preguntas preliminares, (2) desarrollo de las especificaciones para el examen, (3) redacción de los ítems, (4) pilotaje del examen, (5) preparación de los examinadores, y (6) análisis de los resultados, validación del examen y preparación de los informes. De cada una de estas fases se han dado detalles suficientes para que el modelo pueda servir como guía en el diseño de una nueva prueba.

PARTE 3

**Diseño de un examen de
inglés alternativo para la PAU**

CAPÍTULO 7

Análisis del problema y cuestiones preliminares sobre el diseño del examen

Es necesario comenzar la tercera parte de esta tesis con un capítulo que se centra en ciertas cuestiones preliminares importantes que se deben tener en cuenta antes del diseño de las especificaciones. Entre ellas están las preguntas propuestas por Hughes (2003), ya presentadas en el capítulo anterior.

En segundo lugar se ofrece una pequeña introducción al documento que establece las enseñanzas mínimas de inglés de Bachillerato en Andalucía, ya que éste constituye la base sobre la que se debe basar no solamente el aprendizaje de idiomas sino también las habilidades de las que se van a evaluar los estudiantes.

Finalmente, en la última parte del capítulo se analizan dos libros de texto de inglés (*Bonus* y *New Impact*) de primero y segundo de Bachillerato, con el objetivo de ver de qué manera se materializan en la clase las enseñanzas mínimas a las que se hace mención anteriormente.

7.1 Cuestiones preliminares

El actual examen de Selectividad se ha mantenido durante 30 años, y durante este tiempo ha sufrido mínimos cambios. La LOE ya habla de una PAU, sin ofrecer información más detallada que la que a continuación se muestra:

Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.

Por tanto, se está de acuerdo con Hughes a la hora de establecer el problema: es necesario el diseño de un nuevo examen adaptado a una nueva realidad, a un nuevo currículo y a un alumnado que vive en otra época con nuevos intereses y motivaciones.

En el capítulo anterior se señalaban una serie de cuestiones preliminares a tener en cuenta antes del diseño de un nuevo examen.

1. ¿Qué tipo de examen se quiere diseñar: prueba de rendimiento o prueba de dominio? El examen de Selectividad en España funciona como ambas cosas a la vez. Por un lado, como PAU, debe ser una prueba de dominio que mida el nivel mínimo exigible de inglés para entrar en la Universidad. Por otro lado, como culminación de la etapa de Bachillerato, debe tener en cuenta la formación recibida por el alumnado en esos años. Por tanto, se debe diseñar una prueba de dominio que se base en los contenidos y objetivos de las enseñanzas mínimas de Bachillerato para Andalucía, las cuales se recogen en el segundo apéndice del tercer tomo de esta tesis.
2. ¿De qué habilidades se van a examinar los estudiantes? En el examen de Selectividad actual se evalúan las destrezas de comprensión escrita y expresión escrita de forma muy limitada; las secciones de las que consta el examen oficial en Andalucía son:
 - a. Un texto para leer con preguntas de comprensión. Comprensión escrita.
 - b. Varias preguntas con ejercicios de estilo indirecto, voz pasiva y pronombres relativos, entre otros. Gramática.

c. Varias preguntas en las que se debe dar la definición a una palabra o encontrar tanto sinónimos como antónimos a vocablos ofrecidos. Vocabulario.

d. Dos temas a elegir uno para escribir un texto. Expresión escrita.

La nueva prueba debe cubrir las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, en consonancia con lo expuesto anteriormente en lo que se refiere a la necesidad de reflejar el currículo de Bachillerato, que enfoca con toda claridad el aprendizaje de la lengua desde el paradigma comunicativo. Actualmente la expresión oral sigue siendo la destreza más difícil de evaluar, puesto que se requiere de mucho tiempo y es necesario un gran equipo de evaluadores que cada año examinen a los miles de estudiantes que acceden a las PAU. Aun así, recientemente se han hecho estudios en los que se han pilotado pruebas orales para el examen de inglés de Selectividad (Romero García 2003), lo cual indica que no es del todo imposible incluir este componente en la prueba.

3. ¿Cómo de detallados deben ser los resultados que se ofrecen? Son varias las carencias que el examen de Selectividad tiene en el modo en que se presentan los resultados. La única calificación que los candidatos reciben una vez que se corrige el examen es una nota numérica de cero a diez, siendo diez la calificación más alta. Por otra parte, estos resultados no especifican cuál es la capacidad de escritura o lectura del candidato; muchas pruebas de lengua extranjera ofrecen en los resultados información acerca de la calificación obtenida en distintas habilidades.

Por tanto, uno de los objetivos del nuevo examen es el de generar resultados más detallados. No sólo se le quiere ofrecer al candidato una nota numérica (la cual deberá darse obligatoriamente dado el carácter de la PAU, en el que cada uno de los exámenes aporta una

nota numérica al total), sino también una expresión de su nivel de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. Al mismo tiempo, a cada candidato se le deberá ofrecer cierta información acerca de aquellas áreas que domina, estableciendo lo que es capaz de hacer y cómo para cada una de las destrezas examinadas.

4. ¿Cómo de precisos deben ser los resultados? Teniendo en cuenta que se trata de un examen que marca de un modo u otro el acceso a la Universidad de los candidatos, es muy importante que se tomen muchas precauciones a la hora de la corrección y presentación de los resultados. Ese es el motivo por el que la corrección debe hacerse de la manera más objetiva posible. Para ello es necesaria una doble corrección hecha por distintas personas en los ejercicios subjetivos haciendo uso de escalas analíticas que ofrezcan información precisa y detallada acerca de cómo deben puntuarse las respuestas. Estas escalas también deben ser pilotadas y validadas.
5. ¿Es importante el efecto del *washback*? El efecto que la Selectividad ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula hasta ahora ha sido bastante negativo; parece que especialmente en segundo de Bachillerato toda la atención se centra en la preparación de un examen que no tiene componente oral y que exige la realización de unas tareas mecánicas y poco creativas para que se evalúen las dos destrezas que incluye, según se vio ya en el tercer capítulo. Es necesario crear un examen que poco a poco vaya transformando este *washback* negativo en un impacto positivo. Para ello, es imprescindible, por una parte, tener en cuenta el currículo de Bachillerato, y, por otra parte, la opinión tanto de profesores de Secundaria, que son los que realmente saben lo que se aprende, como de alumnos de Bachillerato, quienes también deben expresar sus necesidades para así mostrar cuál es la realidad en el aula de inglés hoy en día. En todo momento es importante recordar que no se quiere

enseñar lo que posteriormente se va a evaluar, sino todo lo contrario: se debe evaluar lo que anteriormente se haya aprendido en la clase.

7.2 Habilidades de las que se van a evaluar los estudiantes: enseñanzas mínimas del Bachillerato en inglés

Con el fin de poder contestar las preguntas mostradas anteriormente y pasar a la fase del diseño de las especificaciones de la nueva prueba se tuvieron en cuenta las enseñanzas mínimas del Bachillerato en inglés, que son las que establecen las habilidades de las que se deben evaluar los estudiantes. Estas enseñanzas mínimas se publicaron el 20 de agosto de 2002 en el Decreto 208/2002, de 23 de julio.

Una de las obras más recientes que hablan del currículo de inglés de Bachillerato en Andalucía es la de Madrid Fernández, Jiménez Raya y Linde López (2005), en la que analizan cada uno de sus componentes.

En primer lugar, es importante señalar que las enseñanzas mínimas del Bachillerato en inglés están reguladas por un currículo con un enfoque comunicativo que se basa en la realización de tareas de comunicación, y en el que se presta atención a las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.) y competencia sociolingüística (convenciones sociales, intencionalidad comunicativa, registros, etc.). La competencia estratégica se podría incluir también como subcompetencia de la competencia comunicativa.

Según el documento que establece estas enseñanzas mínimas, es muy importante la contextualización, quedando establecido que las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la

interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo. Se pretende que el alumnado sea capaz de utilizar estrategias de comunicación de forma natural y sistemática con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de las destrezas comunicativas. El currículo pretende desarrollar por un lado las destrezas productivas (expresión oral y escrita), y por el otro las receptivas (comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales).

Este enfoque comunicativo queda justificado con el hecho de que el incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo del empleo y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, al mismo tiempo que facilita las relaciones interpersonales y favorece una formación integral, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas.

Por otro lado, la integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas hace también que el dominio de lenguas extranjeras facilite la comunicación, lo cual hace que las aportaciones del Consejo de Europa estén presentes. Éste insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria

Obligatoria. Es precisamente en esta etapa posterior cuando se deben desarrollar aún más los mecanismos que permitan al alumnado continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras del Consejo de Europa indica que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación.

Según el currículo de Bachillerato, el aprendizaje de la lengua extranjera en el Bachillerato supone, por una parte, la prolongación y consolidación de lo que ya se conoce y, por otra, un desarrollo de capacidades más especializadas en función de los intereses profesionales y académicos que guiarán el futuro laboral del alumno.

7.3 Libros de texto de inglés de Bachillerato

Con el objetivo de observar de qué manera se materializa el currículo de inglés de Bachillerato en el aula, se decidió analizar varios libros de texto de los que actualmente se están utilizando para la enseñanza de inglés. Ya se sabe que uno de los componentes básicos en la clase de lengua extranjera es el libro de texto, junto a los distintos materiales audiovisuales que lo acompañan. Éste constituye una gran parte del tiempo lectivo que los estudiantes reciben a lo largo de todo un curso académico, y como tal, debe reflejar de manera clara tanto los objetivos como los contenidos que el currículo determina.

Se escogieron algunos de los libros mencionados en el cuestionario que contestaron los profesores. Dos de ellos fueron *Bonus* y *New Impact*, ambos publicados por Oxford University Press. Cada uno de los libros consta de dos partes, una para cada uno de los cursos de

Bachillerato. En esta sección se ofrece información detallada de cada uno de estos libros y de cómo el currículo se ve reflejado en ellos.

En la primera página de cada uno de los libros se encuentran estas palabras, que informan del material en el que se basan los contenidos de los mismos:

Material curricular perteneciente al proyecto *Bonus/New Impact* de Oxford University Press para el Área de Lenguas Extranjeras: Inglés, Bachillerato. Este proyecto ha sido presentado para su autorización en las comunidades autónomas correspondientes.

Bonus I y II/New Impact I y II han sido elaborados siguiendo las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo curso de Bachillerato establecidas en el Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre de 2000, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 16 de enero de 2001.

Los dos libros se publicaron por primera vez en el año 2002, y la tercera impresión se hizo en el año 2003, muy poco tiempo después de que se aprobara la LOCE. Por este motivo los contenidos están basados en el Real Decreto del año 2000.

El análisis que aquí se hace está basado en una comparación entre los objetivos y contenidos establecidos por el Decreto que regula la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato por un lado, y los contenidos de los libros por el otro.

7.3.1 Primero de Bachillerato

7.3.1.1 *Bonus*

El libro *Bonus* de primero de Bachillerato está compuesto por los siguientes materiales:

1. Libro de texto del estudiante.
2. Libro de práctica de ejercicios.
3. Casete o CD.
4. Carpeta de recursos para el profesor.

5. CD-ROM para el estudiante.
6. Acceso a una página de Internet con ejercicios de apoyo.

Todos estos materiales están diseñados para ofrecer tanto al profesor como al estudiante suficientes fuentes de apoyo con explicaciones y ejercicios. En el análisis se tendrán en cuenta cada uno de estos materiales.

1. Habilidades comunicativas.
 - a. Información global y específica de un texto. Cada capítulo contiene dos lecturas con actividades diseñadas para que el estudiante trabaje antes, durante y después de leer el texto. Así pues, en cada una de las lecciones se intenta que el estudiante use una técnica distinta, desde obtener información global hasta buscar información muy específica dentro de un texto. En el índice del manual de los estudiantes se especifica cuál es la técnica que se aplica a cada uno de los textos.
 - b. Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos. Las técnicas empleadas ayudan al estudiante a usar los textos de diferentes maneras, tales como la predicción del contenido de los párrafos, la construcción del vocabulario a partir del contexto, la deducción del contenido del texto a través de preguntas que les hace pensar en el tema del que van a leer, o incluso la identificación de diferentes tipos de texto (la tipología del texto).
 - c. Interacción oral con otras personas. Aunque quizá la habilidad oral sea la que menos énfasis recibe a lo largo de todo el libro, no hay que pasar por alto que en todos los capítulos al final se pueden encontrar un par de preguntas en las cuales a los estudiantes se les hace pensar acerca de un tema relacionado con

el tema tratado a lo largo de toda la lección. A partir de esta reflexión, los estudiantes tienen que expresar su opinión hablando bien con un compañero o con el resto de la clase.

- d. Descripciones y narraciones basadas en experiencias personales. Las descripciones y narraciones se pueden aplicar tanto a la escritura como a las actividades orales. Se deben tener en cuenta que todas las actividades de una lección están centradas en un mismo tema, y generalmente ese tema es de gran interés de los alumnos que estudian el libro. Por lo tanto, las actividades orales y de escritura siempre tienen relación con la experiencia personal del estudiante. Como ejemplos se pueden mencionar ejercicios en los que los estudiantes tienen que escribir acerca de una situación peligrosa que ellos han vivido o en los que tienen que hablar con un compañero acerca de distintos inventos que se han hecho a lo largo de la historia y decidir cuál es el mejor desde su punto de vista.
- e. Formulación de hipótesis sobre las expectativas de los receptores de los textos. A partir de las actividades que se encuentran en el libro, se observa que existe cierta formulación de hipótesis por parte de los alumnos sobre los documentos de partida, expresando sus intereses y actitudes respecto a dichos documentos.
- f. Ordenación de frases y párrafos de manera coherente. A lo largo de todo el libro de texto se encuentran actividades a partir de las cuales los estudiantes aprenden métodos de coherencia y cohesión. Sin embargo, resulta útil dirigirse al final del libro a una sección llamada *Writing Reference*, en la cual los estudiantes tienen distintos ejemplos de textos con explicaciones de cómo se han organizado los párrafos y se han unido las oraciones de manera coherente.

- g. Redacción de cartas (formales e informales). Dentro de la tipología de textos, las cartas aparecen desde el principio en el libro de texto. A los estudiantes se les enseña de qué manera pueden escribir una carta o una postal a través de ejemplos y práctica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a las cartas formales no se les presta atención a lo largo de todo el libro.
2. Reflexión sobre la lengua.
- a. Funciones del lenguaje y gramática.
- Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses; comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones; expresar preferencias. El tiempo verbal usado es el presente simple, el cual aparece en la primera lección del libro. En ésta se presentan verbos no utilizados en forma continua, así como la estructura *like/enjoy/don't like/hate/prefer...+ gerundio/to + infinitivo*.
 - Hablar de experiencias, costumbres y hábitos en el pasado; expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean. Estas funciones requieren un mayor número de exponentes lingüísticos, encabezados en primer lugar por el uso del pasado simple, el pasado continuo y la estructura *be/get used to + gerundio*, estudiadas en la unidad 2 del libro; el pretérito perfecto junto con *just/yet/already*, en la unidad 3; y la voz pasiva, que se estudia en la unidad 5.
 - Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales; concertar citas; predecir acontecimientos y hacer pronósticos. Estas funciones se estudian en el libro en la unidad 4, donde se explican las diferencias en los usos del presente continuo con valor de futuro y las estructuras *will + infinitivo* y *going to + infinitivo*, aparte del futuro perfecto y el futuro continuo.

- Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad. Esto se consigue a través del uso de verbos modales como *must/mustn't*, *should/ought to*, *need/needn't*, *have to/don't have to*, *can/be able to/could* y *may*. Todos ellos aparecen en la unidad 9, donde se analizan los distintos valores de cada uno de los verbos modales.
- Expresar posibilidades reales y formular hipótesis. La unidad 6 del libro se dedica al uso de los tres tipos de condicionales
- Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido. Esto se consigue a través del uso de oraciones en estilo indirecto, el cual se estudia en la unidad 8 del libro. En esta unidad se analiza el estilo indirecto en preguntas, oraciones declarativas, órdenes y sugerencias.
- Hacer deducciones sobre el pasado, así como deducciones y suposiciones. Al igual que la expresión de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad, las deducciones del pasado se hacen a través de los verbos modales, especialmente *must*, *can*, *may*, *could* y *should*. Todos ellos se estudian en la lección 9.
- Expresar consecuencia, resultado y causa, a partir del uso de oraciones subordinadas introducidas por nexos tales como *because*, *since* y *consequently*, por dar varios ejemplos. Estos aspectos gramaticales se explican en la parte de escritura. La unidad 3, por ejemplo, dedica un apartado al uso de nexos conectores.

b. Léxico.

Los temas tratados a lo largo de todo el libro de texto presentan una gran variedad de vocabulario al estudiante. Cada lección se centra en un tema distinto de interés para el alumnado al que el material está diseñado: aficiones, el mundo laboral, viajes,

deportes de riesgo, el medio ambiente, miedos y fobias, grandes inventos de la historia, la moda y la fama, entre otros temas. Cada tema presta atención a aspectos distintos en el estudio del léxico, desde nombres compuestos, distintos tipos de adjetivos o el uso de fórmulas.

c. Fonética.

Cada dos lecciones, el libro dedica un apartado a aspectos fonéticos y fonológicos, junto a la sección oral y auditiva. En la lección 1 se comienza con la entonación, pasándose a discutir más adelante aspectos como el acento (lección 3), las formas débiles (lección 5), las letras mudas (lección 7) y el sonido de la letra "o" (lección 9).

3. Aspectos socioculturales.

Son los aspectos socioculturales los más difíciles de especificar en el libro de texto, ya que no se está analizando un libro que hable solamente de la cultura anglosajona. Sin embargo, hay que destacar que a través de todos los textos y ejercicios que se encuentran en el libro, el alumno llega a tener un conocimiento mucho más amplio de las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente el inglés. Cada texto describe el tema en cuestión centrado en un país de habla inglesa. De este modo, los alumnos aprenden a identificar datos e informaciones relativas a la historia, geografía y civilizaciones extranjeras.

A través de todo el libro se encuentran ejercicios que hablan de los jóvenes en otros países, de ciudades de Estados Unidos o Inglaterra o incluso de hábitos alimenticios en distintos países, lo cual ayuda al estudiante a valorar otras culturas y a desarrollar una opinión crítica.

7.3.1.2 *New Impact*

El libro *New Impact* de primero de Bachillerato está compuesto por los siguientes materiales:

1. Libro de texto del estudiante.
2. Libro de práctica de ejercicios.
3. Casete o CD.
4. Carpeta de recursos para el profesor.
5. CD-ROM para el estudiante.
6. Acceso a una página de Internet con ejercicios de apoyo.

Al igual que en *Bonus*, todos estos materiales están diseñados para ofrecer tanto al profesor como al estudiante suficientes fuentes de apoyo con explicaciones y ejercicios.

1. Habilidades comunicativas.
 - a. Información global y específica de un texto. Al igual que *Bonus*, cada capítulo ofrece dos textos con actividades para hacer antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, a diferencia de *Bonus*, en el manual de los estudiantes no se especifica qué técnica es la que se usa, sino que hay que usar la guía del profesor para distinguir el objetivo de cada una de las actividades. Se sigue viendo, no obstante, una gran variedad de estrategias que ayudan al estudiante a buscar tanto información global como específica de algún texto.
 - b. Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos. La tipología del texto está presente, puesto que se presentan distintos textos en diferentes géneros. Muchas de las actividades están diseñadas hacia la adquisición y la identificación del vocabulario, aunque siguen apareciendo textos en los que el

estudiante tiene tanto que predecir como deducir acerca de lo que lee.

- c. Interacción oral con otras personas. Curiosamente, aunque en *New Impact* se puede ver de vez en cuando actividades en las que los estudiantes tienen que trabajar en parejas hablando, en ningún apartado ni del libro de texto del estudiante ni en la edición del profesor se explica explícitamente que los objetivos de dichas actividades sean orales o comunicativos, sino más bien uso y práctica de la gramática.
- d. Descripciones y narraciones basadas en experiencias personales. En las actividades escritas el estudiante no recibe en general mucha libertad para escribir acerca de experiencias personales. Los temas de los que tienen que escribir están, por norma general, mucho más dirigidos que en *Bonus*, donde podían escribir un texto describiendo a alguien que conocen (no se les dice a quién tienen que describir) o una postal desde algún lugar al que han decidido ir de vacaciones (no se les dice tampoco el lugar al que han ido). *New Impact*, sin embargo, suele hacer una pregunta o dar un tema del cual los estudiantes tienen que escribir un texto.
- e. Formulación de hipótesis sobre las expectativas de los receptores de los textos. Al igual que en *Bonus*, tanto las preguntas como los dibujos y fotografías sirven de gran ayuda al estudiante para formular hipótesis acerca de los diferentes textos que hay en el libro.
- f. Ordenación de frases y párrafos de manera coherente. *New Impact* ofrece al final también la *Writing Reference*, pero en este caso en vez de mostrar ejemplos de textos con comentarios y referencias, la información se presenta de manera más teórica; no se tienen ejemplos de textos, sino más bien estructuras aisladas con una explicación de cuándo y cómo deben usarse.

- g. Redacción de cartas (formales e informales). A diferencia de *Bonus*, en *New Impact* se presta atención tanto a las cartas formales como informales. Esto se puede ver en la Referencia de Escritura al final del libro, donde explícitamente aparece cómo escribir una carta formal e informal.
- 2 Reflexión sobre la lengua.
- a. Funciones del lenguaje y gramática.
- Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses; comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones; expresar preferencias. En la unidad 1 se explica el uso del presente simple, pero se da una explicación muy general en la cual no se llega a adentrar en la descripción de los gustos e intereses. Aunque sí se mencionan los verbos no usados en forma continua, se da un uso muy limitado de este tiempo verbal.
 - Hablar de experiencias, costumbres y hábitos en el pasado; expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean. Del mismo modo que en *Bonus*, se dedican varias unidades a las distintas estructuras que ayudan a hablar del pasado. En la lección 2 se muestra el pasado simple y el pasado continuo. El pretérito perfecto se estudia en la unidad 6, junto a los verbos modales con valor deductivo del pasado. Finalmente, la voz pasiva se estudia en la unidad 7, junto a la estructura *be used to/get used to*.
 - Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales; concertar citas; predecir acontecimientos y hacer pronósticos. A diferencia de *Bonus*, no se llegan a estudiar en una sola lección todas las estructuras usadas para hablar acerca del futuro, sino que se van presentando a lo largo de varias lecciones. En la unidad 1, por ejemplo, se explica la diferencia

que existe entre el presente simple y el presente continuo en todos sus usos (incluido el valor de futuro). *Bonus*, sin embargo, habla del presente continuo una primera vez contrastándolo con el presente simple en una lección, y luego vuelve a hablar acerca de él en otra lección cuando lo compara con los demás usos del futuro. *New Impact* presenta el uso del *going to + infinitivo* en la lección 3 y el uso del *will + infinitivo* en la lección 4. Del futuro perfecto y perfecto continuo se habla al final del libro en la unidad 9.

- Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad. En *New Impact* no se estudian todos los verbos modales en una misma lección, ya que se categorizan según sus usos. Aquellos modales con estos valores (*may, might, could, can, be able to, must, have to, needn't, ought to y should*) se estudian en la unidad 3.
- Expresar posibilidades reales y formular hipótesis. En la unidad 4 se explica primero el uso del *will*, y un poco más adelante se introduce el primer tipo de condicionales. En la siguiente unidad, la número 5, se termina de explicar el uso de los condicionales de segundo y tercer tipo.
- Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido. Del mismo modo que en el libro *Bonus*, en la unidad 8 de *New Impact* se estudia el estilo indirecto en las preguntas, las oraciones declarativas, las órdenes y las sugerencias.
- Hacer deducciones sobre el pasado, así como deducciones y suposiciones. La unidad 6 se dedica a explicar el uso de los modales usados para hacer deducciones acerca del pasado.
- Expresar consecuencia, resultado y causa. En el caso de *New Impact*, estas funciones están altamente conectadas también con

la sección de escritura, donde en varias ocasiones a lo largo de todo el libro de texto se enseñan nexos conectores tanto de causa y resultado (lección 5) como de contraste y adición (lección 8).

b. Léxico.

Cada lección se centra en un tema distinto de interés hacia los estudiantes, de los cuales se estudia el vocabulario desde distintas perspectivas. Hay temas como los deportes, los viajes, la ciencia y la tecnología, las aficiones en el tiempo libre, lo paranormal, crímenes, el mundo de las finanzas y la televisión. Del mismo modo que en *Bonus*, cada tema presta atención a aspectos distintos en el estudio del léxico, haciéndose énfasis a los distintos tipos de palabras (nombres, adjetivos, adverbios y verbos) y a las expresiones idiomáticas, por dar algunos ejemplos.

c. Fonética.

Los aspectos fonéticos y fonológicos no aparecen reflejados en el libro. Aunque sí hay actividades auditivas, ninguna de ellas está centrada en la pronunciación, el acento o la distinción de sonidos con dificultad. Por el contrario, todas las actividades auditivas tienen como objetivo la comprensión de oraciones y textos en su conjunto.

3 Aspectos socioculturales.

Al igual que se dijo anteriormente con el libro *Bonus*, con *New Impact* se puede volver a repetir la misma idea de que son los aspectos socioculturales los más difíciles de especificar. A través de todos los textos y ejercicios que se encuentran en el libro, el alumno llega a tener un conocimiento mucho más amplio de las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente el inglés. Los alumnos aprenden a identificar

datos e informaciones relativas a la historia, geografía y civilizaciones extranjeras a través de los textos presentados.

En todo el libro se encuentran ejercicios que hablan de los jóvenes en otros países, de series de televisión extranjeras, de ciudades de Estados Unidos o Inglaterra y de la moda en el mundo, que del mismo modo, ayudan al estudiante a valorar otras culturas y a desarrollar una opinión crítica.

7.3.2 Segundo de Bachillerato

El procedimiento que se va a seguir con los libros de texto de segundo de Bachillerato es el mismo que se ha mantenido con los de primero. En primer lugar se hablará del libro *Bonus*, seguido de *New Impact*; en cada caso se analizará de qué manera quedan reflejados los distintos puntos que aparecen en el currículo.

7.3.2.1 Bonus

El libro *Bonus* de segundo de Bachillerato está compuesto por los siguientes materiales:

1. Libro de texto del estudiante.
2. Libro de práctica de ejercicios.
3. Casete o CD.
4. Carpeta de recursos para el profesor.
5. CD-ROM para el estudiante.
6. Acceso a una página de Internet con ejercicios de apoyo.

A continuación se analiza el libro siguiéndose los mismos pasos que hasta ahora se han mostrado con los libros de primero de Bachillerato.

1 Habilidades comunicativas.

- a. Predicción de información en distintos tipos de textos. La tipología del texto está presente, puesto que se presentan distintos textos en diferentes géneros. Muchas de las actividades están diseñadas hacia la adquisición y la identificación del vocabulario, aunque siguen apareciendo textos en los que el estudiante tiene tanto que predecir como deducir acerca de lo que lee.
- b. Obtención de información global y específica en textos orales y escritos. Cada capítulo contiene dos textos con actividades diseñadas para que el estudiante trabaje antes, durante y después de leerlos. En cada una de las lecciones se intenta que el estudiante use una técnica distinta, desde obtener información global hasta buscar información muy específica dentro de un texto. En el índice del manual de los estudiantes se especifica cuál es la técnica que se aplica a cada uno de los textos.
- c. Participación en discusiones o debates sobre diversos temas. Cada lección del libro presenta dos lecturas, las cuales ofrecen una pregunta de discusión como actividad introductoria. Los estudiantes deben dar su opinión acerca de temas de actualidad.
- d. Narraciones orales y escritas sobre experiencias personales. Al igual que en el libro de primero, las descripciones y narraciones se aplican tanto a la escritura como a las actividades orales. Todas las actividades de una lección están centradas en un mismo tema, y generalmente ese tema es de gran interés de los alumnos. Por lo tanto, las actividades orales y de escritura siempre tienen relación con la experiencia personal del estudiante. No hay que pasar por alto, sin embargo, que en el libro de segundo de Bachillerato los temas de los textos que los estudiantes tienen que escribir no son tan abiertos, es decir, no se le da tanta libertad al alumno para escribir sobre algo que quiera; por el contrario, se le ofrece varias

preguntas sobre un tema, de las cuales eligen una como referencia para escribir un texto.

- e. Expresión de argumentación y contra-argumentación. Una de las técnicas usadas tanto en los textos escritos como en las discusiones orales es la argumentación. A los estudiantes se les hace pensar acerca de un tema general que se basa en distintas ideas. El objetivo de las actividades diseñadas es que ellos mismos sean capaces tanto de dar un buen argumento a su favor como de ofrecer críticas a las ideas propuestas por sus compañeros.
- f. Resolución de problemas de forma cooperativa. El poder conseguir esta habilidad no depende tanto del material usado sino del profesor que dirige la asignatura, aunque ya de antemano se puede afirmar que el libro de texto ofrece la posibilidad de interacción en las actividades orales. La parte gramatical y de escritura, sin embargo, están enfocadas de manera un poco más individualizada.
- g. Lectura autónoma de textos escritos de actualidad. Los textos que aparecen en el libro son de actualidad, lo cual motiva a los estudiantes a leerlos; al mismo tiempo, se hace énfasis en el uso de distintas técnicas de lectura, lo que, a largo plazo, hace que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos.
- h. Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos. A la hora de comprobar si aparecen distintos textos abarcando el mismo tema es conveniente mirar no sólo el libro de texto, sino el cuaderno de prácticas también. En este último se recoge una serie de textos complementarios que tratan el mismo tema que los textos del libro. En la lección 1, por ejemplo, en el libro aparece un texto titulado *The Date Detector*, y en el de prácticas otro cuyo título es

Desperate for a Date. Todos ellos están en una lección cuyo tema central es el juego de las citas.

- i. Finalización de textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos. Esta es una de las técnicas que el libro utiliza para enseñar al alumno a escribir. En la sección de escritura se ven a veces varios párrafos que los estudiantes tienen bien que ordenar, corregir, o terminar de escribir.
 - j. Participación en la elaboración de proyectos. Esta es una habilidad que no queda recogida en el libro de texto. Supone materiales y trabajo extra a partir de los cuales los estudiantes diseñan un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc., integrando las destrezas aprendidas.
- 2 Reflexión sobre la lengua.
- a. Funciones del lenguaje y gramática.
 - Dar y pedir opiniones y consejos, persuadir y advertir. Estas funciones se articulan a partir del uso de las oraciones de relativo, tanto especificativas como explicativas, que se estudian en la unidad 7 del libro. La unidad 8 explica el uso de *should* y *had better*, usados también en este tipo de funciones. También aparecen las oraciones subordinadas consecutivas introducidas por *so/such...that* en la unidad 1.
 - Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Esto se consigue a partir del uso de oraciones en estilo indirecto, el cual se estudia en profundidad en la unidad 6 del libro.
 - Narrar una biografía y planificar un relato. Esta función lingüística está altamente conectada con las técnicas de escritura. Tal y como se ha comentado ya varias veces, en cada lección hay una sección donde se presta atención a la escritura, a las técnicas de narración y a la planificación de un relato.

- Formular hipótesis y especular. Ya se vio anteriormente en el libro de primero de Bachillerato que una de las funciones a estudiar era la de formular hipótesis a partir del uso de las oraciones condicionales de los tres tipos. Sin embargo, las hipótesis en segundo de Bachillerato ya no sólo se expresan a través de este tipo de oraciones, sino que, además, se le suman oraciones condicionales con *unless*, *as long as* y *providing that*, entre otras. Las estructuras *wish* + pasado simple y *wish* + *would* se estudian también como estructuras para formular hipótesis. Todas ellas aparecen en la unidad 5 del libro de texto.
- Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona. Para ello, a lo largo de todo el libro de texto aparece vocabulario muy útil a la hora de describir a una persona. Además, en algunas lecciones, el tema central de la parte de escritura es cómo organizar un texto descriptivo, como es el caso de la unidad número 1.
- Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones. Estas funciones se articulan a través de conectores y verbos seguidos tanto de infinitivo como de gerundio. Los primeros, los conectores, aparecen a lo largo del libro de texto en la parte de escritura de cada lección. La explicación del uso de verbos seguidos de gerundio o de infinitivo aparece en la unidad 3.
- Analizar cambios en diferentes lugares y cosas y en la sociedad. La voz pasiva de nuevo vuelve a estudiarse en el libro de segundo, en la unidad 4, junto al exponente lingüístico *have/get something done*.
- Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. Esto se consigue a partir del uso fluido especialmente de adjetivos,

los cuales desde la lección 1 se comienzan a estudiar. Al mismo tiempo, se le presta atención también al uso de verbos pronominales y comparaciones.

b. Léxico.

Los temas tratados a lo largo de todo el libro de texto presentan una gran variedad de vocabulario. Cada lección se centra en un tema distinto de interés para el alumnado al que el material está diseñado: citas, el mundo virtual, el futuro, deportes, situaciones extremas, el crimen, América, la familia y las ambiciones, entre otros temas. Cada tema presta atención a aspectos distintos en el estudio del léxico, desde nombres compuestos, distintos tipos de adjetivos o el uso de fórmulas.

c. Fonética.

Al igual que el libro de primero, cada dos lecciones hay un apartado dedicado a aspectos fonéticos y fonológicos, junto a la sección oral y auditiva. En la lección 1 se comienza con el acento en las palabras, pasándose a discutir más adelante aspectos como el acento en las frases (lección 3), el sonido /ə/ (lección 5), el sonido /h/ (lección 7) y la entonación y el ritmo (lección 9).

3. Aspectos socioculturales.

Son los aspectos socioculturales los más difíciles de especificar en el libro de texto, ya que no se está analizando un libro que hable solamente de la cultura anglosajona. Sin embargo, hay que destacar que a través de todos los textos y ejercicios que se encuentran en el libro, el alumno llega a tener un conocimiento mucho más amplio de las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente el inglés. Cada texto describe el tema en cuestión centrado en un país de habla inglesa. De este modo, los alumnos aprenden a identificar datos e informaciones relativas a la historia, geografía y civilizaciones extranjeras a partir de los textos.

A través de todo el libro se encuentran ejercicios que hablan de los jóvenes en otros países, de ciudades de Estados Unidos o Inglaterra o incluso de hábitos alimenticios en distintos países, lo cual ayuda al estudiante a valorar otras culturas y a desarrollar una opinión crítica.

7.3.2.2 *New Impact*

Finalmente, el libro *New Impact* de segundo de Bachillerato está compuesto también por los siguientes materiales:

1. Libro de texto del estudiante.
2. Libro de práctica de ejercicios.
3. Casete o CD.
4. Carpeta de recursos para el profesor.
5. CD-ROM para el estudiante.
6. Acceso a una página de Internet con ejercicios de apoyo.

Tal y como se ha estado haciendo hasta ahora, a continuación se analiza el libro siguiéndose la misma estructuración.

1. Habilidades comunicativas.
 - a. Predicción de información en distintos tipos de textos. La tipología del texto está presente, puesto que se presentan distintos textos en diferentes géneros. Muchas de las actividades están diseñadas hacia la adquisición y la identificación del vocabulario, aunque siguen apareciendo textos en los que el estudiante tiene tanto que predecir como deducir acerca de lo que lee.
 - b. Obtención de información global y específica en textos orales y escritos. Al igual que *Bonus*, cada capítulo ofrece dos textos con actividades para hacer antes, durante y después de la lectura. Sin

embargo, a diferencia de *Bonus*, en el manual de los estudiantes no se especifica qué técnica es la que se usa, sino que hay que usar la guía del profesor para distinguir el objetivo de cada una de las actividades. Se sigue viendo, no obstante, una gran variedad de estrategias que ayudan al estudiante a buscar tanto información global como específica de algún texto.

- c. Participación en discusiones o debates sobre diversos temas. El libro *New Impact* de segundo de Bachillerato ofrece muchas más oportunidades de participar en actividades orales que el de primero. De hecho, en cada lección hay generalmente una o dos preguntas de discusión en la que los estudiantes tienen que trabajar en parejas o en grupos y discutir algún aspecto relacionado con un texto que han leído o van a leer.
- d. Narraciones orales y escritas sobre experiencias personales. El libro de segundo persigue la misma idea que el de primero. Aunque se incluyen más actividades orales, el objetivo de éstas no es que los estudiantes hablen de su experiencia personal, sino que debatan y discutan un tema propuesto. Del mismo modo, los temas de los que tienen que escribir están, por norma general, mucho más dirigidos que en *Bonus*. Se ofrecen dos preguntas, y el alumno elige una para escribir su propio texto.
- e. Expresión de argumentación y contra-argumentación. También se les enseña a los estudiantes a través de *New Impact* a argumentar y contra-argumentar, especialmente en los textos escritos, donde ellos tienen que justificar el tema del que hablan con distintas ideas argumentativas.
- f. Resolución de problemas de forma cooperativa. La cooperación está representada también en las actividades orales, a partir de las cuales se debaten temas que reflejan algún tipo de problemática. A

la hora de estudiar la gramática o practicar la escritura, sin embargo, el estudiante lo hace de manera más individual.

- g. Lectura autónoma de textos escritos. Los textos que aparecen en el libro son de actualidad, lo cual motiva a los estudiantes a leerlos; al mismo tiempo, se hace énfasis en el uso de distintas técnicas de lectura, lo cual a largo plazo hace que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos.
 - h. Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos. La variedad de textos sobre un mismo tema también está presente en *New Impact* tanto en el libro de texto como en el cuaderno de prácticas. Cada lección presenta un tema, a partir del cual aparecen distintos textos. Tomemos, por ejemplo, la lección número 2, cuyo tema principal es la lucha por salvar el mundo. En el cuaderno de prácticas de esa lección se puede encontrar un texto titulado *Save the Earth*, y en el libro otro cuyo título es *Save the Wolf*.
 - i. Finalización de textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos. En la sección de escritura, el estudiante se encuentra con textos inacabados que ellos deben terminar de escribir, siguiendo la técnica que en cada caso se esté aprendiendo (conectores, comparación y contraste, secuenciación, etc.).
 - j. Participación en la elaboración de proyectos. Esta es una habilidad que no queda recogida en el libro de texto. Supone materiales y trabajo extra a partir de los cuales los estudiantes diseñan un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc. integrando las destrezas aprendidas.
2. Reflexión sobre la lengua.
 - a. Funciones del lenguaje y gramática.
 - Dar y pedir opiniones y consejos, persuadir y advertir. *New Impact* recoge todos los exponentes lingüísticos y aspectos

gramaticales que articulan estas funciones en la unidad 7; tanto las oraciones de relativo (explicativas y especificativas) como la estructura *so/such...that* están explicadas en esta lección.

- Solicitar información utilizando preguntas indirectas. El estilo indirecto se estudia en dos lecciones distintas del libro. En la unidad 6 se habla del estilo indirecto en las oraciones afirmativas, mientras que las preguntas indirectas se analizan en la lección 8.
- Narrar una biografía y planificar un relato. Del mismo modo que *Bonus, New Impact* presenta también secciones dedicadas al estudio de la escritura. En estas secciones se enseña el uso de conectores en distintos tipos de textos. En la unidad 7, por ejemplo, se explica cómo se debe escribir una biografía.
- Formular hipótesis y especular. Todos los exponentes lingüísticos usados para formular hipótesis se encuentran en las unidades 5 y 6 del libro. En la unidad 5 se estudian las oraciones condicionales de los tres tipos, junto con las estructuras *unless, as long as* y *provided that*. En la unidad 6 aparecen las estructuras gramaticales *I wish* y *if only*.
- Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona. La unidad 7 en concreto se centra en el tema de las descripciones. La parte de escritura de esta unidad se centra en cómo organizar una biografía, y al mismo tiempo se hace énfasis en el orden de los adjetivos a la hora de describir a una persona.
- Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones. En la unidad 2 del libro se explica el uso de verbos seguidos tanto de infinitivo como de gerundio. Por otro lado, el uso de palabras conectores usadas para mostrar acuerdo y desacuerdo aparece poco a poco en la sección de escritura de cada lección del libro.

- Analizar cambios en diferentes lugares y cosas y en la sociedad. Al igual que en *Bonus*, en el libro de segundo de Bachillerato de *New Impact* se vuelve a estudiar la voz pasiva junto al exponente lingüístico *have/get something done*. Ambas estructuras aparecen en la unidad 8.
- Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. La unidad 4 enfoca el tema de las relaciones personales y las actitudes en su sección de vocabulario. No solamente se estudian los adjetivos, sino que también se presta atención a expresiones y grupos verbales que describen sentimientos.

b. Léxico.

Cada lección se centra en un tema distinto de interés hacia los estudiantes, de los cuales se estudia el vocabulario desde distintas perspectivas. Se ven temas como la vida extraterrestre, el mundo y sus problemas, la industria de la música, juegos peligrosos, la publicidad, el amor y la amistad, el cuerpo humano y la educación y el aprendizaje. También aquí se estudian los distintos tipos de palabras.

c. Fonética.

Los aspectos fonéticos y fonológicos no aparecen reflejados en el libro. Aunque sí hay actividades auditivas, ninguna de ellas está centrada en la pronunciación, el acento o la distinción de sonidos con dificultad. Por el contrario, todas las actividades auditivas tienen como objetivo la comprensión de oraciones y textos como un conjunto.

3. Aspectos socioculturales.

Al igual que se dijo anteriormente con el libro *Bonus*, con *New Impact* se puede volver a repetir la misma idea de que son los aspectos socioculturales los más difíciles de especificar. A través de todos los textos y ejercicios que hay en el libro, el alumno llega a tener un

conocimiento mucho más amplio de las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente el inglés. Los alumnos aprenden a identificar datos e informaciones relativas a la historia, geografía y civilizaciones extranjeras.

En todo el libro se ven ejercicios que hablan de los jóvenes en otros países, de series de televisión extranjeras, de ciudades de Estados Unidos o Inglaterra y de la moda en el mundo, que del mismo modo, ayudan al estudiante a valorar otras culturas y a desarrollar una opinión crítica.

Resumen

La primera fase en el diseño de una nueva prueba de L2 consiste en un análisis de la situación actual y en la identificación de todos aquellos problemas del examen que en este momento se está usando. Según se ha visto en este capítulo al intentar dar respuesta a las preguntas planteadas, las deficiencias del examen de inglés de Selectividad son múltiples, lo cual justifica la necesidad del diseño de una nueva prueba.

Con el fin de mostrar la base sobre la que se deben escribir las especificaciones del examen de inglés de Selectividad, se ha hecho una breve introducción a las enseñanzas mínimas del Bachillerato de inglés en Andalucía, que, tal y como ya se ha mencionado varias veces, tienen un enfoque comunicativo. Dichas enseñanzas mínimas se muestran en el segundo apéndice del tercer tomo de esta tesis.

Finalmente, se han analizado dos libros de texto de inglés (*Bonus* y *New Impact*) de primero y segundo de Bachillerato, con el objetivo de ver de qué manera se materializan en la clase las enseñanzas mínimas presentadas anteriormente. Aunque el libro *Bonus* presta más atención a

aspectos de fonética que *New Impact*, en general se ha visto que el currículo se ve reflejado en los dos libros, habiéndose demostrado con ello que se dispone de materiales que podrían hacer que la enseñanza de inglés en Secundaria fuese de calidad y que los estudiantes de Bachillerato tuviesen un conocimiento mucho más amplio de inglés si todo el proceso de enseñanza y aprendizaje no estuviese mal influenciado por el actual examen de Selectividad.

CAPÍTULO 8

Desarrollo de las especificaciones para el examen

En este capítulo se describen las especificaciones del examen siguiendo el modelo de Bachman y Palmer (1996), que ya se presentó en el capítulo sexto de este trabajo. Estas especificaciones se subdividen en los siguientes apartados: (1) características del marco, (2) características de la rúbrica del test, (3) características del input, (4) características de las respuestas y (5) relaciones entre el input y la respuesta. Los dos primeros bloques representan características generales del test. La información de los otros tres, sin embargo, es mucho más específica para cada una de las partes del examen.

Las especificaciones del nuevo examen se basan en el currículo de Bachillerato en Andalucía, aprobado con el Decreto 208/2002 de 23 de julio y publicado en el BOJA el 20 de agosto de 2002 (véase apéndice 2 de este trabajo).

8.1 Características del marco

8.1.1 Características físicas

La prueba tendrá lugar en aulas de centros de Secundaria y de centros universitarios, que deberán estar preparadas al respecto. La luminosidad debe ser un aspecto importante a tener en cuenta, así como el sonido (se debe evitar interferencias de ruido mientras que el examen está teniendo lugar, especialmente si se está realizando algún ejercicio de comprensión oral).

Se proveerá a cada candidato con el material de examen y una hoja de respuestas, donde deberán marcar sus respuestas. El uso de cualquier otro material como diccionarios (bien en formato de papel o electrónico), libros de texto o incluso anotaciones de los candidatos queda totalmente prohibido. De este modo, el candidato debe acceder a la prueba tan sólo con materiales de escritura (un bolígrafo para marcar las respuestas en la hoja de respuestas que se proveerá) y un documento de identificación.

8.1.2 Participantes

La prueba está diseñada para aquellos alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, con independencia de la modalidad y de la vía cursadas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El objetivo de la prueba es evaluar los conocimientos de inglés adquiridos durante los dos años de Bachillerato, al mismo tiempo que contribuye al proceso de selección para la entrada a la Universidad (junto a las pruebas de las demás materias cursadas por el alumno en segundo de Bachillerato).

8.1.3 Tiempo de tarea

La prueba tendrá lugar al final del curso académico, durante el mes de junio en la Convocatoria Ordinaria. Habrá una Convocatoria Extraordinaria durante el mes de septiembre para aquellos estudiantes que en junio no hubiesen podido acceder a la prueba por no cumplir los requisitos y para aquellos que en junio no la hubiesen superado.

8.2 Características de la rúbrica del test

8.2.1 Instrucciones

Las instrucciones del test se presentarán en la lengua de estudio (en este caso en inglés). Cada pregunta irá precedida de instrucciones que, de una manera clara, informen al candidato de la tarea que se debe realizar con cada uno de los ítems. En las instrucciones se evitará la ambigüedad y en cada uno de los casos aparecerá un ejemplo ya resuelto que haga que el candidato se familiarice con el formato de la pregunta y con el tipo de respuesta que se espera.

8.2.2 Estructura

El primer componente del examen es la parte de comprensión escrita, compuesta por cuatro secciones. En cada una de ellas los candidatos tienen que demostrar su capacidad para (1) captar la idea general de un texto, (2) entender varios textos cortos prestando especial atención a información específica y detalles esenciales, (3) observar la estructura de un texto en términos de coherencia y cohesión, y (4) comprender tanto el vocabulario y la gramática de un texto corto como las pautas léxicas y de estructuras que en él se localizan. Cada una de las tres primeras partes cuenta con 5 ítems; la última parte sin embargo consta de 10 ítems, haciendo un total de 25 ítems.

En segundo lugar se presenta el componente de comprensión oral, con tres partes distintas. En primer lugar, el candidato debe escuchar cinco grabaciones cortas con diálogos con el objetivo de demostrar su (1) capacidad de comprensión general. La segunda tarea está enfocada en un diálogo entre dos personas sobre un tema en concreto; el candidato debe prestar (2) atención especial a detalles específicos. Finalmente, en la tercera parte, el candidato tiene que escuchar otra grabación y demostrar

su (3) comprensión tanto a nivel general como específico, para luego rellenar los huecos que aparecen en un texto que resume el contenido del pasaje que ha escuchado.

En tercer lugar se presenta el componente de expresión escrita, que consta de dos partes. La tarea de los candidatos en cada una de estas partes es la de (1) la creación de un texto de aproximadamente cien palabras, prestando atención especial a la secuenciación lógica de los hechos y las conexiones entre los distintos párrafos, y (2) la comunicación de mensajes específicos a partir de la corrección y escritura de un texto breve de aproximadamente cincuenta palabras que se ofrecen.

Finalmente, se evalúa el componente de expresión oral, constituido por dos ejercicios. En primer lugar, se pide que el candidato (1) haga una narración oral de una experiencia personal ocurrida en el pasado, basada en uno de los cinco dibujos que se ofrecen. En segundo lugar, se evalúa la capacidad que el candidato tiene de (2) responder a varias situaciones prestando atención a las funciones del lenguaje.

La tabla 8.1, que aparece a continuación, informa de manera resumida de las características de cada uno de los componentes del examen.

Tabla 8.1 Estructura de la prueba

Sección	Nombre	Tiempo	Contenido	Enfoque
1	Comprensión escrita	40 minutos	Cuatro partes en las que se evalúan distintas destrezas y micro-destrezas a partir de varios textos de distinta extensión.	Evaluación de la habilidad de los candidatos a comprender información escrita a nivel de texto.
2	Comprensión oral	10 minutos	Tres partes en las que se evalúan distintas destrezas y micro-destrezas a partir de varias grabaciones de distinta extensión.	Evaluación de la habilidad de los candidatos a comprender diálogos y monólogos en inglés estándar basados en situaciones de la vida cotidiana.
3	Expresión escrita	30 minutos	Dos partes en las que se evalúan distintas destrezas y micro-destrezas a partir de la escritura de un texto que describa la historia mostrada en 4 dibujos y en la corrección de un texto que ofrece información poco precisa.	Evaluación de la habilidad de los candidatos a producir inglés escrito con sentido, desde la producción de oraciones simples hasta la creación de textos.
4	Expresión oral	10 minutos	Dos partes en las que se evalúan destrezas y micro-destrezas orales a partir de varios dibujos y situaciones que se le ofrecen al candidato.	Evaluación de la habilidad de los candidatos a producir narraciones orales de experiencias personales y a responder oralmente a distintas situaciones prestando atención a las funciones del lenguaje.

8.2.3 Distribución del tiempo

Tal y como se indica en la tabla 8.1, el tiempo total de la prueba de inglés es de noventa minutos. Al componente de comprensión escrita se le dedican cuarenta minutos, mientras que al componente de escritura se le dedican treinta minutos. Finalmente, se ofrecen diez minutos para cada uno de los componentes de comprensión y expresión oral.

8.2.4 Método de corrección

La corrección de la prueba se hará teniendo en cuenta la información que se adjuntará en una plantilla de corrección. Dicha plantilla incluirá todas las posibles respuestas correctas (en caso de que haya más de una para alguno de los ítems).

La corrección y puntuación de cada uno de los componentes queda de la siguiente manera:

1. Comprensión escrita. La puntuación máxima que se puede conseguir en la sección de lectura es de 25 (1 punto por cada ítem). Cada uno de los ítems puntúa 0 ó 1, teniéndose en cuenta si la respuesta que se ofrece es correcta o incorrecta. La calificación que se obtenga en dicho componente constituirá un 25% de la puntuación total que el candidato obtenga en el examen.
2. Comprensión oral. El número máximo de puntos que se pueden conseguir en este componente es de 25, los cuales equivalen el 25% de la calificación total del examen.

Cada una de las partes puntúa de manera distinta. Los ítems de la primera y de la tercera parte reciben 2 puntos cada uno en caso de que la respuesta sea correcta, y 0 en caso de que sea incorrecta. En la segunda parte se ofrece 1 punto por cada ítem correcto, y 0 si es incorrecto.

El tipo de ejercicio propuesto para la segunda parte justifica el hecho de que dichos ítems reciban menos puntuación que los de las otras dos partes. Al ser ejercicios de verdadero/falso, el candidato tiene tan sólo dos opciones entre las que elegir, lo que hace que el índice de adivinación sea más alto que en los otros ejercicios (elección múltiple con tan sólo una respuesta correcta y tres distractores en los ítems de la primera parte, y huecos vacíos de un texto a rellenar tras haber escuchado una grabación en la tercera parte).

3. Expresión escrita. Al igual que con los demás componentes, el máximo número de puntos que se puede conseguir es de 25, los cuales valen un 25% de la calificación total del test.

Cada uno de los dos ejercicios de esta parte tiene una forma distinta de corrección y puntuación. El primero de ellos se corrige tomando como base un modelo con escalas, diseñado específicamente para este examen, evitándose así una corrección subjetiva de los textos que los candidatos escriben (ver tabla 8.3). La calificación máxima que un candidato puede obtener en el primer ejercicio de escritura es de 20 puntos.

La corrección del segundo ejercicio no está basada en el modelo con escalas que se propone para el primero, ya que el objetivo de este ejercicio es la corrección de un texto previamente escrito, y no la composición de uno nuevo. Por tanto, no se espera que el candidato demuestre dominio en la organización retórica del texto o en un uso extenso de vocabulario, sino que necesita identificar los errores que el texto tiene y corregirlos. Los puntos máximos que un candidato puede conseguir con este ejercicio son 5, puesto que son cinco los errores a identificar. Dichos errores no son gramaticales, sino que se trata de cierta información que le falta al texto para que el mensaje pueda llegar a tener un mensaje comunicativo. El candidato deberá incluir la respuesta para cada una de las cinco preguntas que se plantean, obteniéndose 1 punto por cada una de ellas si se logra dar una respuesta válida y correcta y 0 si la respuesta es incorrecta.

4. Expresión oral. La puntuación total que un candidato puede conseguir en este componente es de 25 puntos, los cuales representan un 25% de la puntuación global del examen.

La corrección del primer ejercicio de este componente se lleva a cabo a través del uso de una escala de corrección, del mismo modo que se hace con el primer ejercicio del componente de escritura (ver tabla

8.4). La calificación máxima que un candidato puede obtener en el primer ejercicio del componente de expresión oral es de 16 puntos.

La corrección del segundo ejercicio de este componente se hace de manera distinta a la del primero, ya que no se usa la escala propuesta. Cada una de las tres situaciones obtiene una puntuación que puede variar desde 0 hasta 3 puntos, dependiendo de la consecución de la tarea. Por tanto, la puntuación máxima que se puede obtener en este segundo ejercicio es de 9 puntos (ver tabla 8.5).

La siguiente tabla que aparece a continuación ofrece información global de la puntuación de todo el examen, basada en la información ofrecida hasta ahora.

Tabla 8.2 Puntuación de cada componente del test

Destreza	Porcentaje	Puntuación	Mínimo	Duración
Comprensión escrita	25%	25 puntos	15 puntos (60%)	40 min.
Expresión escrita	25%	25 puntos	15 puntos (60%)	30 min.
Comprensión oral	25%	25 puntos	15 puntos (60%)	10 min.
Expresión oral	25%	25 puntos	15 puntos (60%)	10 min.
TOTAL	100%	100 puntos	60 puntos	90 min.

8.2.4.1 Escalas de corrección

En primer lugar, para el componente de escritura se diseñó una escala analítica para la corrección del primer ejercicio, basada en los criterios específicos actuales de corrección del componente de escritura de la Ponencia de Bachillerato de Andalucía, que se muestran a continuación:

1. Consecución de la tarea
 - a. La aproximación al tema es original o, al menos, coherente
 - b. La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara

- c. El texto, en general, indica madurez por parte del/de la estudiante.
Comunica
 - d. El texto, en general, indica un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista
2. Organización
- a. La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica)
 - b. Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar
 - c. Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad
 - d. El texto está claramente repartido en párrafos
3. Gramática
- a. El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas)
 - b. No hay fallos de concordancia (Sujeto-verbo, presentador-sustantivo, etc.)
 - c. Las formas pronominales son correctas
 - d. Se utilizan los cuantificadores (*much*, *many*, etc.) correctamente
 - e. El uso de las preposiciones es correcto
 - f. Es correcta la formulación de estructuras negativas
 - g. Se utilizan los tiempos verbales adecuados
 - h. Las partículas temporales (*ago*, *since*, *already*, etc.) se usan adecuadamente
 - i. Se emplean modales en contextos apropiados
 - j. Se emplean formas adecuadas de los modales (Ej. presencia/ausencia de la partícula *to*)
 - k. El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto
 - l. El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto
 - m. No se pluralizan los adjetivos
 - n. No hay errores en la formación de los tiempos verbales
 - o. Se conocen los plurales irregulares

4. Léxico y ortografía

- a. No se utilizan palabras en español ni en “Spanglish”
- b. No se confunden términos concretos y precisos
- c. No se confunden las categorías gramaticales (*bored* por *boring*, o viceversa)
- d. No se abusa de muletillas o modismos para inflar el texto
- e. La ortografía es correcta
- f. Los signos de puntuación están correctamente utilizados

Estos mismos cuatro parámetros son los que aparecen en la escala diseñada para el primer ejercicio: (1) consecución de la tarea; (2) organización del texto, en términos de coherencia y cohesión;(3) gramática; y (4) uso del léxico y la ortografía. En cada una de estas categorías el texto puede puntuar desde 1 hasta 5, según las características del escrito sean similares a los descriptores que se ofrecen en cada uno de los niveles. La calificación que obtendrá un texto cuyo lenguaje no sea apto para su corrección será 0. Por tanto, la calificación máxima que un candidato puede obtener en el primer ejercicio de escritura es de 20 puntos. En la siguiente página se incluye la escala diseñada:

	Consecución de la tarea		Organización (coherencia, cohesión)		Gramática		Léxico y ortografía	
5	Tarea llevada a cabo en su totalidad; argumento desarrollado claramente en un registro apropiado.		Tema tratado de una manera muy bien organizada y coherente, con un desarrollo claro de las ideas.		Sintaxis sofisticada con muy pocos errores gramaticales.		Uso de una gran variedad de vocabulario; muy pocos errores de ortografía y buen uso de la puntuación.	
4	Tarea generalmente satisfactoria con un argumento adecuadamente desarrollado en un registro apropiado.		Generalmente buena estructuración, con ideas claras y articuladas.		Uso de la sintaxis generalmente correcto y apropiado, sólo con errores mínimos y ocasionales.		Buen uso de un vocabulario variado; errores ocasionales de ortografía y de puntuación.	
3	Tarea llevada a cabo con limitaciones, marcada por la inclusión de información inapropiada o incorrecta; el registro es básicamente apropiado.		Buena organización, con un desarrollo coherente del tema, aunque no se ve clara la intención del autor por un uso incorrecto u omisión de los elementos de cohesión.		Sintaxis generalmente adecuada y apropiada en el uso de una gama restringida, pero los intentos de sofisticación hacen que aparezcan errores persistentes.		Algunos errores en la elección del vocabulario a la hora de buscar sofisticación o uso muy básico de palabras; uso incorrecto de la puntuación.	
2	Intento pobre en la consecución de la tarea; se incluye información irrelevante, inapropiada o inexacta; uso de un registro incorrecto		Ausencia de organización que hace que el texto sea inteligible y haya problemas de cohesión.		Gama limitada de estructuras oracionales con una mayor precisión en oraciones simples y cortas; algunos errores gramaticales pueden impedir la comprensión general.		Elección inapropiada del vocabulario, afectando a la comprensión general; uso incorrecto de las convenciones básicas de puntuación.	
1	Ciertos problemas serios en el lenguaje hacen que la tarea no se lleve a cabo; ausencia en el desarrollo del tema y fracaso en el uso de un registro apropiado.		Casi ningún intento de organización reflejado en un uso arbitrario de los párrafos y en una ausencia total de coherencia y cohesión.		Carencia general en el control de la estructura de las oraciones y predominancia de errores gramaticales que conducen hacia una incomprensión.		Errores persistentes en el vocabulario que conducen a la incomprensión; errores predominantes de ortografía y de puntuación.	
0	Lenguaje no válido para su corrección							
CALIFICACIÓN TOTAL								

Tabla 8.3 Escala analítica para la corrección del primer ejercicio del componente de expresión escrita

A diferencia de la escala usada para la expresión escrita, en la escala para la corrección del primer ejercicio de expresión oral se usan tan sólo cuatro parámetros: (1) impacto comunicativo; (2) gramática y coherencia; (3) vocabulario; y (4) pronunciación, acento y entonación. La respuesta de los candidatos puede puntuar de 1 a 4 en cada una de estas categorías, según las características de la respuesta sean similares a los descriptores que se ofrecen en cada uno de los niveles. La calificación que obtendrá una respuesta cuyo lenguaje no sea apto para su corrección será 0. La calificación máxima que un candidato puede obtener en el primer ejercicio del componente de expresión oral es de 16 puntos. En la siguiente página se muestra la escala analítica diseñada para la corrección del primer ejercicio.

Tras la escala analítica aparece la escala holística diseñada para la corrección del segundo ejercicio. Según dicha escala, cada candidato puede recibir una calificación que puede variar desde 0 hasta 3 puntos, dependiendo de la consecución de la tarea en general, según se especifica.

	Impacto comunicativo	Gramática y coherencia	Vocabulario	Pronunciación, acento y entonación
	El candidato...	El candidato...	El vocabulario del candidato...	El candidato...
4	<ul style="list-style-type: none"> - titubea de manera natural al buscar ideas - no necesita que le ayuden - aporta ideas relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> - usa un amplio número de estructuras - usa normalmente una gramática correcta - hace aportaciones coherentes 	<ul style="list-style-type: none"> - es muy amplio - es completamente apropiado 	<ul style="list-style-type: none"> - es comprendido con facilidad - usa en su mayoría tanto sonidos correctos como una acentuación apropiada - a menudo varía la entonación con el fin de comunicarse de manera eficaz
3	<ul style="list-style-type: none"> - titubea al buscar lenguaje - no necesita que le ayuden - generalmente aporta ideas relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> - usa un número adecuado de estructuras - comete sólo pequeños errores pero frecuentes - generalmente hace aportaciones coherentes 	<ul style="list-style-type: none"> - es bastante amplio - es generalmente apropiado, pero alguna que otra vez aparece vocabulario inapropiado 	<ul style="list-style-type: none"> - es comprendido fácilmente, con alguna que otra dificultad - comete errores con los sonidos y la acentuación que ocasionalmente afectan a la comprensión - varía la entonación de manera adecuada con el fin de comunicarse de manera eficaz
2	<ul style="list-style-type: none"> - titubea de manera frecuente - necesita que le ayuden de vez en cuando - de vez en cuando aporta ideas relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> - usa un número limitado de estructuras - comete grandes errores ocasionales y pequeños errores frecuentes - hace aportaciones con una coherencia limitada 	<ul style="list-style-type: none"> - es algo limitado - es generalmente apropiado, pero ocasionalmente aparece vocabulario inapropiado 	<ul style="list-style-type: none"> - es comprendido pero con algún esfuerzo - comete errores con los sonidos y la acentuación que afectan seriamente a la comprensión - varía la entonación de manera limitada con el fin de comunicarse
1	<ul style="list-style-type: none"> - titubea con mucha frecuencia - necesita que le ayuden muy a menudo - generalmente aporta ideas irrelevantes 	<ul style="list-style-type: none"> - usa un número muy limitado de estructuras - comete grandes y pequeños errores frecuentemente - generalmente hace aportaciones incoherentes 	<ul style="list-style-type: none"> - es muy limitado - es frecuentemente inapropiado 	<ul style="list-style-type: none"> - es comprendido pero con mucho esfuerzo - usa en su mayoría sonidos y acentuación que son difíciles de entender - no suele variar la entonación con el fin de comunicarse
0	Lenguaje no válido para su corrección			
CALIFICACIÓN TOTAL				

Tabla 8.4 Escala analítica para la corrección del primer ejercicio del componente de expresión oral

Tabla 8.5 Escala holística para la corrección del segundo ejercicio del componente de expresión oral

	Primer ejercicio	Segundo ejercicio	Tercer ejercicio
3 puntos			
2 puntos			
1 punto			
0 puntos			

PUNTUACIÓN TOTAL: _____

3. La tarea se lleva a cabo satisfactoriamente.
2. La tarea se lleva a cabo, pero con algunos problemas gramaticales, de uso de vocabulario y de pronunciación, acento y entonación.
1. La tarea se lleva a cabo, pero con frecuentes problemas gramaticales, de uso de vocabulario y de pronunciación, acento y entonación.
0. La tarea no se lleva a cabo.

8.3 Características del input

La palabra “input” se refiere a toda la información o materiales que componen cualquiera de las tareas que se incluyen en el test. La forma de dicho input varía desde un simple ítem de vocabulario, una sola frase o un texto completo, y puede incluir elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos (como, por ejemplo, dibujos o diagramas).

A continuación se presentan las características del input de los cuatro componentes del examen, prestándose atención al formato y al lenguaje.

8.3.1 Formato

En las siguientes cuatro tablas se muestra el formato de los cuatro componentes del examen. Cada una de ellas informa del número de ejercicios que hay, del tipo de ejercicio, de las destrezas y microdestrezas evaluadas y del número de ítems.

Tabla 8.6 Ejercicios del componente de comprensión escrita

Ej.	Tipo de ejercicio	Destrezas y microdestrezas que se evalúan	Número de ítems
1	Ejercicios de elección múltiple con cuatro opciones cada uno. Cinco ítems describen ideas generales de un texto que deben ser identificadas.	Lectura de un texto de entre 250 y 300 palabras para comprender el sentido general del mismo.	5
2	Ejercicios de relaciones. Cinco ítems describiendo a cinco personas distintas deben asociarse con cinco de seis textos auténticos.	Lectura de varios textos cortos (no más de 80 palabras) prestando atención a información específica y detalles esenciales.	5
3	Ejercicios de ordenación. Cinco ítems que describen hechos ocurridos en un texto auténtico deben ser ordenados cronológicamente.	Lectura de un texto de unas 200 palabras aproximadamente para identificar su estructura interna en términos de coherencia y cohesión.	5
4	Ejercicios de elección múltiple con cuatro opciones cada uno. Un texto auténtico se presenta en forma de <i>cloze test</i> con diez ítems. Para cada ítem se ofrecen cuatro posibles respuestas, de entre las cuales se debe elegir la correcta.	Comprensión tanto del vocabulario y la gramática de un texto corto (125 palabras aproximadamente) como de las pautas léxicas y de estructuras que en él se localizan.	10

Tabla 8.7 Ejercicios del componente de comprensión oral

Ej.	Tipo de ejercicio	Destrezas y microdestrezas que se evalúan	Número de ítems
1	Ejercicios de elección múltiple con cuatro opciones cada uno. Cinco ítems con preguntas relacionadas con cinco grabaciones que deben ser contestadas.	Escucha de cinco grabaciones de monólogos o diálogos de una longitud no superior a los 30 segundos, a partir de los cuales se evalúa la comprensión general de mensajes orales.	5
2	Ejercicios de verdadero/falso. Cinco ítems con oraciones basadas en una grabación deben ser identificados como verdaderos o falsos, según la información ofrecida en la grabación.	Escucha de una grabación de un diálogo con una longitud aproximada de 1 minuto y medio, a partir de la cual se evalúa la comprensión de detalles específicos emitidos a través de mensajes orales.	5
3	Ejercicios de huecos vacíos en un resumen. Un texto, en el cual se ofrece un resumen de una grabación, muestra cinco huecos que se deben rellenar con una palabra cada uno, según la información presentada.	Escucha de una grabación de un monólogo con una longitud aproximada de 1 minuto y medio, a partir de la cual se evalúa tanto la comprensión general como de detalles específicos emitidos a través de mensajes orales.	5

Tabla 8.8 Ejercicios del componente de expresión escrita

Ej.	Tipo de ejercicio	Destrezas y microdestrezas que se evalúan	Número de ítems
1	Escritura de un texto a partir de una serie de dibujos. Se ofrecen cinco dibujos a partir de los cuales los candidatos deben crear una historia. El primer dibujo se ofrece como ejemplo.	Escritura de un texto de aproximadamente 100 palabras (25 palabras para cada uno de los dibujos seleccionados), prestando atención especial a la secuenciación lógica de los hechos y las conexiones entre los distintos párrafos. El primer párrafo, correspondiente al primero de los dibujos, se ofrece como ejemplo. Se debe continuar escribiendo el texto.	1
2	Corrección y escritura de un texto comunicativo. Se ofrece un texto con el formato de una tarjeta postal que presenta información incompleta; algunas anotaciones con el tipo de información que falta se han hecho en los márgenes. Los candidatos deben escribir el mismo texto incluyendo toda la información solicitada.	Corrección de un texto breve (50 palabras aproximadamente) al que le falta cierta información y escritura de un texto nuevo en el que se debe incluir la información que falta. Se debe prestar especial atención a la comunicación de mensajes específicos.	1

Tabla 8.9 Ejercicios del componente de expresión oral

Ej.	Tipo de ejercicio	Destrezas y microdestrezas que se evalúan	Número de ítems
1	Discurso monológico breve basado en 1 dibujo que el candidato elige. Se ofrecen 5 dibujos de entre los que se puede elegir.	Narración oral de experiencias personales ocurridas en el pasado, durante un tiempo limitado (2 minutos).	1
2	Respuesta oral breve a cada una de las tres situaciones distintas que se presentan.	Habilidad oral de responder correctamente a ciertas situaciones, prestándose especial atención a las funciones del lenguaje.	3

8.3.2 Lenguaje

Todos los contenidos que aquí se enumeran están basados en las enseñanzas mínimas de Bachillerato (véase apéndice 2 de este trabajo). La teoría de la lengua que subyace, el constructo, de estas enseñanzas mínimas es claramente comunicativo. Por tanto, se tiene en cuenta todo lo expuesto en el capítulo 5 de este trabajo.

Tanto el lenguaje de las instrucciones como el de los ejercicios, textos y pasajes seleccionados aparece en un inglés británico estándar, que en algunas ocasiones va acompañado de dibujos y gráficos (sobre todo en los ejercicios de expresión oral y escrita).

La evaluación de la comprensión oral se hace a través de lenguaje hablado, el cual se recoge y presenta en un CD diseñado para el examen. No sólo los textos usados en cada una de las tareas de esta parte tienen este formato, sino que también las instrucciones, las preguntas y todo el material utilizado aparecen en lenguaje oral. No obstante, se decidió incluir las instrucciones de los ejercicios también por escrito.

1. Organización

a. Características gramaticales. Aparece una amplia gama de estructuras gramaticales con un lenguaje habitual y cotidiano, especialmente en los componentes que evalúan las destrezas receptivas. Algunas de las estructuras gramaticales más comunes son las siguientes:

- *Like/enjoy/hate... + -ing o to + infinitive*
- *Want + sustantivo/pronombre y want to + infinitive*
- *Would/used to + infinitive*
- *Be/get used to + infinitive*
- *When/as soon as... + presente simple o perfecto*
- *Have/get something done*
- *Should/had better*
- *I wish + pasado simple o perfecto*
- *I wish + would*
- *Regret/remember + gerundio/infinitive*
- Verbos no utilizados en forma continua
- Presente continuo
- Futuro continuo
- Futuro perfecto
- Diferentes tiempos verbales en voz activa y pasiva
- Usos del gerundio después de ciertos verbos, preposiciones y como sujeto
- Verbos modales: *must, mustn't, should/ought to, need, needn't, have to, don't have to, can/be able to, could*
- Usos del infinitivo después de ciertos verbos y adjetivos
- Participio de presente y de pasado
- Adjetivos con *too/enough*

- Conectores: *for this reason, in addition, moreover, on the other hand, because, whereas, for example, consequently, etc.*
- Comparaciones: *as if, as... as, as though*
- Pronombres y oraciones de relativo
- Adverbios de modo e intensidad
- Oraciones condicionales tipo I, II y III
- Estilo indirecto: preguntas, oraciones declarativas, órdenes y sugerencias
- Verbos introductorios: *ask, declare, apologise, explain, invite, offer, say, suggest tell, etc*
- Oraciones subordinadas introducidas por los nexos: *because, since, so as, as a result, consequently, etc.*
- Oraciones subordinadas de finalidad introducidas por *so (that), (in order) to, in order not to, so as to, so as not to*
- Oraciones subordinadas consecutivas introducidas por *so/such... that*
- Oraciones condicionales con *unless/as long as/providing that*

El lenguaje del input de los componentes de las destrezas productivas es más limitado, al igual que su gramática. No interesa que el candidato tenga que enfrentarse a mucha información con estructuras gramaticales complicadas con el objetivo de que escriba un texto o se exprese oralmente. En tal caso la dificultad se centraría en la decodificación del mensaje que se intenta transmitir. Por tanto, la gramática que se usa con estos componentes es más sencilla.

El vocabulario que aparece en el lenguaje del input está relacionado con los temas tratados durante los dos años de Bachillerato.

b. Características textuales. Las relaciones entre los distintos párrafos de los textos para la comprensión escrita están marcadas por principios de coherencia y cohesión (utilizándose los elementos de enlace adecuados). Al mismo tiempo, los pasajes para la comprensión oral muestran una estructura simple y buena organización. Los monólogos elegidos presentan un orden y una secuenciación que facilitan la comprensión del mensaje sin que se pierda información con facilidad; en las conversaciones participan normalmente dos personas, y cuando lo hacen tres se distingue claramente quién es la persona que está hablando, ya que se respetan los turnos en la comunicación. Los diálogos están estructurados también de tal manera que en los mensajes emitidos se distingue claramente cierta coherencia y cohesión.

2. Pragmática

a. Características funcionales

- Funciones ideativas. Estos son ejemplos de posibles funciones ideativas extraídas del currículo de Bachillerato que pueden estar presentes en el examen:

Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses; comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones; expresar preferencias; hablar de costumbres y hábitos en el pasado; expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales; concertar citas; predecir acontecimientos y hacer pronósticos; expresar posibilidades reales y formular hipótesis; relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido; hacer deducciones sobre el presente y el pasado; expresar la consecuencia, el resultado y la causa; referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos; narrar una biografía y planificar un relato; formular hipótesis y especular;

establecer condiciones y hablar de verdades generales; expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento; mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones; analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad; expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.

Para la comprensión oral, el currículo de Bachillerato establece que los estudiantes deben “comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.” Situaciones de comunicación habitual implican que los candidatos pueden y deben hacer uso de su propia experiencia en el mundo real para llegar a comprender y descifrar los mensajes. El input del componente de comprensión oral incluye tan sólo lenguaje que resulte familiar a los candidatos, con el objetivo de que la comprensión sea posible.

- **Funciones manipuladoras.** El currículo de Bachillerato hace mención a las siguientes funciones manipuladoras:
Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad; dar y pedir opiniones y consejos; persuadir y advertir.
Algunos de los pasajes que los candidatos encuentran en este componente muestran la presencia de funciones manipuladoras en contextos en los que alguna de las personas que hablan intenta convencer a su interlocutor de algo. Es tarea del candidato la de saber distinguir dichas funciones.
- **Funciones heurísticas.** Estas funciones están presentes al establecerse que los estudiantes deben ser capaces de “utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados

de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos, tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.” Es, por tanto, una de las funciones que se tienen en cuenta en la selección del material para este componente.

Estas funciones aparecen sobre todo en las situaciones que se describen en el segundo ejercicio de la expresión oral, al solicitarse información de una manera indirecta. Aunque en muchos de los casos se usan preguntas directas, también se usan estructuras gramaticales que requieren de una respuesta por parte del candidato.

- Funciones imaginativas. Estas funciones se encuentran en el componente de expresión oral (especialmente en el segundo ejercicio, donde al candidato se le pide que imagine tres situaciones a las que tiene que responder oralmente).
- b. Características sociolingüísticas. Los textos elegidos para la lectura presentan un inglés británico estándar en el que no quedan reflejados distintos dialectos y registros. Son textos auténticos explotados por primera vez para la ocasión y procedentes de fuentes tales como la prensa y el Internet.

Los pasajes para la comprensión oral muestran distintas variedades del inglés, siguiéndose las pautas establecidas en el punto 3 de las Habilidades Comunicativas de los contenidos del currículo de Lenguas Extranjeras I. Según dicho punto, los candidatos deben estar preparados para realizar una “escucha comprensiva de mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos.” Todas las grabaciones son textos auténticos explotados por primera vez para la ocasión y procedentes o bien de Internet o

de los materiales auditivos que acompañan a diversos libros de textos.

3. Temas. Los textos, pasajes y ejercicios del examen tienen una temática general adecuada a los intereses de los candidatos y abordan temas de actualidad. Éstos están inspirados en la información del currículo de Bachillerato. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

- La ropa
- La vida diaria
- La educación
- Los espectáculos
- Los medios de comunicación
- El medio ambiente
- La comida y la bebida
- El tiempo libre
- La salud, la medicina y el ejercicio físico
- Aficiones
- La casa
- Los idiomas
- La gente
- Lugares y edificios
- Relaciones personales
- Los transportes
- Los servicios
- Las compras
- Los deportes
- El mundo natural
- Viajes y vacaciones
- El tiempo atmosférico
- El trabajo y el futuro profesional

Puesto que la comprensión es un proceso de inferencias, y la información que forma la base de dichas inferencias está normalmente fuera del texto, es necesario proveer un contexto para cada uno de los textos incluidos con el que los candidatos se sientan familiarizados. Es por ello por lo que en el componente de comprensión oral cada uno de los pasajes empleados muestra un escenario en el que los candidatos podrían no sólo comprender algún mensaje emitido por un individuo determinado, sino que, además, podrían interactuar con él y mantener una conversación. En ningún momento se pretende mostrar una conversación que tenga lugar en un ambiente del que los candidatos no tengan ningún tipo de información ni conocimiento previo. Por tanto, aparecen conversaciones que tienen lugar en una tienda de ropa, en un programa de noticias, en un hotel, en un aeropuerto o estación de trenes o en un restaurante.

8.4 Características de las respuestas

En los componentes de comprensión oral y escrita no se les pide a los candidatos que hagan grandes contribuciones a partir de respuestas escritas, puesto que se están evaluando las destrezas receptivas. Es por este motivo por lo que no se espera que se produzca mucho lenguaje en la respuesta de estos dos componentes, sino que más bien se marquen las respuestas correctas en la hoja de respuestas, sin que se tenga que llegar a escribir mucho.

El componente de expresión escrita, sin embargo, está diseñado para que la cantidad de información que aparece en el input sea menor que la cantidad de lenguaje que el candidato tiene que producir. Una vez más, no se pretende que el candidato se vea con tanta información y

tantas instrucciones en los ejercicios de expresión oral y escrita que se bloquee en el momento de dar una respuesta.

8.4.1 Formato

1. Comprensión escrita. El tipo de ejercicios que se proponen en este examen para la parte de lectura no requiere ningún tipo de expresión escrita. Los candidatos deben tan sólo marcar sus respuestas en la hoja de respuestas, tal y como se muestra a continuación:
 - a. Ejercicio 1. Al ser un ejercicio de elección múltiple, se debe elegir la respuesta correcta entre cuatro opciones (A, B, C o D) y marcarla en los recuadros correspondientes para esta parte en la hoja de respuestas.
 - b. Ejercicio 2. Se trata de un ejercicio de relaciones en el que se deben unir varios textos. Algunos de los textos tienen un número, mientras que los otros tienen una letra. En la respuesta que se ha de dar, los candidatos deben escribir tan sólo la letra de cada texto al lado del número del texto con el que se relacionan.
 - c. Ejercicio 3. En este ejercicio el candidato debe ordenar cronológicamente algunas oraciones que resumen el argumento de un texto. Estas oraciones se presentan de manera desordenada, y cada una tiene una letra distinta. La tarea del candidato es la de decidir cuál es el orden correcto de las oraciones y escribir la letra de cada una de ellas (comenzando por la oración que ocurrió primero y acabando con la oración que presenta la última acción de la que habla el texto) en una tabla al lado de los números del 1 al 5.

- d. Ejercicio 4. Una vez más se trata de un ejercicio de elección múltiple. La respuesta correcta (A, B, C o D) se debe marcar en los recuadros correspondientes para esta parte.
2. Comprensión oral. El formato de las respuestas puede variar considerablemente, desde marcar una opción correcta en un ejercicio de elección múltiple hasta hacer cambios en un dibujo. No obstante, puede darse el caso de que nos encontremos con ejercicios en los que haya que escribir o bien una palabra o bien una oración como respuesta a una pregunta de comprensión. Es posible que la respuesta que se espera deba ser oral, en vez de escrita, así como también se puede esperar que el candidato haga un dibujo o un diagrama a partir de la grabación que se oiga.

Puesto que una respuesta escrita larga a partir de preguntas de comprensión dificulta la tarea, se evita el uso de este tipo de formato. La respuesta que los candidatos deben dar en cada uno de los ejercicios propuestos se limita tan sólo a marcar una respuesta como la correcta (en los ejercicios de elección múltiple), a decidir si las afirmaciones propuestas son verdaderas o falsas, o a escribir una sola palabra (en aquellos ejercicios en los que se usa un texto con espacios en blanco). Aunque en el segundo ejercicio se pide que se justifique la respuesta, esta justificación sólo sirve para que el candidato demuestre que realmente supo la respuesta correcta y no fue un acierto casual. En este ejercicio no se evalúa la escritura, ni se tienen en cuenta los errores gramaticales. Del mismo modo, se evitan también los ejercicios en los que los candidatos tengan que dar una respuesta oral. Para ello ya se incluye el componente de expresión oral, y además es muy difícil la realización de este tipo de ejercicios, puesto que añade una dificultad más a la corrección del examen, siendo necesaria la presencia de más examinadores que interactúan

con los candidatos que hacen la prueba. El componente queda establecido de la siguiente manera:

- a. Ejercicio 1. Al ser un ejercicio de elección múltiple, se debe elegir la respuesta correcta entre cuatro opciones (A, B, C o D) y marcarla en los recuadros correspondientes para esta parte en la hoja de respuestas.
 - b. Ejercicio 2. Se trata de un ejercicio de verdadero o falso, en el que el candidato debe marcar en una columna con una X si cada una de las afirmaciones ofrece información correcta o incorrecta, de acuerdo con la grabación que previamente se ha escuchado, y justificar su respuesta.
 - c. Ejercicio 3. Este tercer ejercicio consiste en un texto con huecos en los que los candidatos deben tan sólo escribir una palabra a partir de la escucha de una conversación entre dos personas.
3. Expresión escrita Es de esperar que los candidatos ofrezcan una muestra de lenguaje escrito en el que se demuestre un dominio tanto en el uso de la gramática como en la selección y manejo del léxico, la aplicación de reglas ortográficas y el empleo de estructuras de organización que le den al escrito cierta coherencia y cohesión. No se trata de la escritura de oraciones sin ningún nexo de conexión, así como tampoco de párrafos sin estructurar.

El formato del lenguaje de la respuesta que el candidato debe dar para cada uno de los dos ejercicios que se plantean es distinto.

- a. Ejercicio 1. El candidato deberá escribir un texto narrativo con una extensión aproximada de cien palabras a partir de varios dibujos. La información que se incluya en dicho texto debe estar organizada en distintos párrafos, y cada uno de los párrafos debe mostrar una buena organización, un buen uso de la gramática y dominio del léxico y ortografía. El candidato tendrá que escribir el texto en el espacio dedicado al respecto en su hoja de respuestas.

- b. Ejercicio 2. Puesto que los candidatos se encuentran con un texto ya previamente escrito al que le falta cierta información esencial para que se produzca un mensaje comunicativo, se espera que el formato de la respuesta siga el mismo patrón que el texto que se ofrece. No es de esperar que se hagan muchos cambios al texto, sino que simplemente se añadan varias oraciones con la información que falta. La extensión del lenguaje nuevo que se añade al texto ya escrito (es decir, la respuesta en sí) no debe superar las cincuenta palabras, y debe tener el mismo registro, tono y formalidad que el texto que aparece como input.
4. Expresión oral. Del mismo modo que en el componente de expresión escrita se pedía que los candidatos ofrecieran una muestra de lenguaje escrito demostrando dominio tanto en el uso de la gramática y del léxico como en la aplicación de reglas ortográficas y en el empleo de estructuras de organización, en este componente se pide que los candidatos demuestren dominio en el uso del lenguaje hablado, basado no sólo en la gramática, coherencia y vocabulario empleados, sino también en la pronunciación, acento, entonación y en el impacto comunicativo de las respuestas.
- a. Ejercicio 1. Durante dos minutos, el candidato deberá narrar oralmente una experiencia personal ocurrida en el pasado. Dicha narración se grabará en una cinta de casete, en la cual quedarán registradas las respuestas para su posterior corrección. Se deberá demostrar fluidez y un buen uso de la gramática y del vocabulario.
 - b. Ejercicio 2. Son tres los ítems que conforman este componente, y, por tanto, los candidatos deberán dar una respuesta para cada uno de ellos. No obstante, no se espera que la respuesta tenga una gran extensión. Ésta deberá estar comprendida entre tres y cinco oraciones para cada uno de los ítems. Al igual que ocurre con el

primer ejercicio, las respuestas se grabarán en una cinta de casete para su posterior corrección.

Según se indica en la descripción de cada uno de los ejercicios, la respuesta de los candidatos se grabará en una cinta de casete, lo cual servirá de ayuda para la corrección. La respuesta de cada candidato tendrá una extensión no superior a 4 minutos (2 para el primer ejercicio y 2 para el segundo).

8.4.2 Lenguaje

Los contenidos a los que se hace mención en esta sección se basan también en las enseñanzas mínimas de Bachillerato (véase apéndice 2 de este trabajo).

La tarea del candidato en el componente de comprensión escrita es la de marcar con una cruz la respuesta correcta en el caso de los ejercicios de elección múltiple, relacionar varios textos pequeños unos con otros, y ordenar cronológicamente varios eventos narrados en un texto, lo cual indica que el lenguaje que se espera en la respuesta es mínimo. Esto mismo ocurre con los dos primeros ejercicios de la comprensión oral. Sin embargo, en el tercer ejercicio se pide que los candidatos escriban una palabra en cada uno de los huecos que hay en el texto. Es importante recordar que la corrección de este último ejercicio debe hacerse de tal manera que errores ortográficos no se tengan en cuenta, ya que es posible que algún candidato comprenda perfectamente el texto que está escuchando y sin embargo cometa errores al escribir las palabras que rellenan los huecos.

En las destrezas productivas, por el contrario, la cantidad de lenguaje en las respuestas debe ser mayor que el del input. Los candidatos deben mostrar cierta competencia comunicativa en el lenguaje que emplean en sus respuestas, el cual debe estar sujeto a ciertas

formalidades, al mismo tiempo que se demuestra un uso apropiado de la gramática y del vocabulario.

1. Organización

- a. Características gramaticales. El uso de estructuras gramaticales correctas es uno de los aspectos que se tienen en cuenta en la corrección de los ejercicios de expresión tanto oral como escrita. De hecho, en las escalas analíticas diseñadas para la corrección del primer ejercicio en cada uno de estos dos componentes se incluye información acerca de la gramática de las respuestas. Dicho aspecto gramatical indica que las relaciones entre las palabras que se han elegido es correcta, que existe un orden de las palabras dentro de la oración, que la elección que se ha hecho entre las palabras es la adecuada y que éstas están escritas de la manera apropiada (en el caso de la expresión escrita). En este apartado también se incluyen todos los aspectos morfosintácticos; no sólo se pretende prestar atención a la forma de las palabras que aparecen en las respuestas de manera aislada, sino que, además, se tiene en cuenta la coordinación de estas palabras y sus relaciones recíprocas en la frase.

Según los criterios de corrección establecidos en la escala de la expresión oral, un candidato puede optar a obtener un 4 (la máxima calificación de cada categoría) si usa una variedad amplia de estructuras y si la gramática de esas estructuras es correcta, mientras que obtendrá un 1 siempre y cuando el uso de estructuras gramaticales sea muy limitado y se cometan errores gramaticales muy a menudo.

- b. Características textuales. Del mismo modo que se presentan textos orales y escritos que respetan los criterios de coherencia y

cohesión, se espera que la organización del texto en la respuesta participe también de las siguientes características:

- Fluidez
- Ideas claramente expuestas y argumentadas
- Concisión
- Buena organización
- Secuenciación lógica
- Coherencia
- Cohesión

2. Pragmática

a. Características funcionales

- Funciones ideativas. Principalmente son éstas las funciones que deben estar presentes en el lenguaje de las respuestas dadas por los candidatos para el primer ejercicio de la expresión oral. Dicha respuesta debe estar basada en una experiencia personal que el candidato recuerde relacionada con uno de los dibujos que se muestran, lo que significa, por tanto, que se pretende que el candidato sea capaz de expresar el significado del lenguaje a partir de su propia experiencia en el mundo real.

Estas son algunas tareas que pueden aparecer en el examen y a las que el candidato puede tener que enfrentarse en alguno de estos dos componentes:

Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses; comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones; expresar preferencias; hablar de costumbres y hábitos en el pasado; expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales; concertar citas; predecir acontecimientos y hacer pronósticos; expresar posibilidades reales y formular hipótesis; relatar lo que otra persona ha

dicho, preguntado, ordenado o sugerido; hacer deducciones sobre el presente y el pasado; expresar la consecuencia, el resultado y la causa; referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos; narrar una biografía y planificar un relato; formular hipótesis y especular; establecer condiciones y hablar de verdades generales; expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento; mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones; analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad; expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.

- **Funciones manipuladoras.** Es de esperar que el candidato haga referencia a la función manipuladora de alguna de las siguientes maneras: expresando obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad; dando y pidiendo opiniones y consejos; persuadiendo y advirtiendo. Estas funciones deben estar reflejadas en el lenguaje de las respuestas que se dan para cada una de las tres situaciones propuestas en el segundo ejercicio. Uno de los objetivos de este ejercicio es que el candidato muestre un uso correcto de las funciones del lenguaje.
- **Funciones heurísticas.** Tanto en la expresión oral como en la escrita el candidato debe hacer uso de estas funciones. En algunas actividades de escritura y en el segundo ejercicio oral se debe usar el lenguaje a la hora de demostrar la competencia para dar soluciones a diversos problemas que se plantean.
- **Funciones imaginativas.** Estas funciones están presentes sobre todo en el segundo ejercicio oral, ya que es necesario que se haga uso de la función imaginativa para responder de manera apropiada a cada una de las tres situaciones que se plantean.

Puede darse el caso de que algún candidato haya vivido en el pasado alguna de las situaciones presentadas, pero en la mayoría de los casos se debe hacer uso de la imaginación para responder correctamente con un lenguaje apropiado.

- b. Características sociolingüísticas. Es necesario que el lenguaje de las respuestas presente las características propias del británico estándar, tal y como se establece para cada uno de los componentes del examen.
3. Temas. Una de las ideas principales en relación a los temas es la contextualización. Es muy importante que no se propongan ejercicios en los que el candidato tenga que escribir sobre algún tema del que no se ofrece ninguna información. En los ejercicios de expresión oral y escrita el candidato tendrá cierta información que le ayudará a contextualizar su respuesta (o bien a través de lenguaje escrito, de dibujos, tablas o gráficos).

Es importante también que en las respuestas se demuestre que el candidato:

- Tiene conocimiento de lo que está escribiendo/hablando.
- Ofrece respuestas relevantes acerca del tema que se propone.
- Demuestra un desarrollo profundo en la exposición del tema.

Los temas acerca de los que los candidatos deberán escribir/hablar estarán relacionados con los temas propuestos anteriormente para el input.

8.5 Relaciones entre el input y la respuesta

8.5.1 Reactividad

En ninguno de los casos de los cuatro componentes del examen se tiene una relación recíproca entre el input y la respuesta que los

candidatos deben dar. La respuesta que éstos dan no afectará a las siguientes preguntas, incluidas las de expresión oral, ya que las respuestas de los candidatos deben ser grabadas, y esto hace que no haya ninguna interacción entre el examinador y la persona que está haciendo el examen. Del mismo modo, no se le ofrece al candidato ningún tipo de información acerca de las respuestas que está dando, así como tampoco se adaptan las preguntas a su nivel.

8.5.2 Ámbito de la relación

1. Comprensión escrita. Algunas de las tareas de este componente requieren que los candidatos procesen una gran cantidad de información para poder dar su respuesta. Esto ocurre especialmente en aquellos ítems en los que la tarea fundamental es la de conseguir una idea general acerca de lo que dice el texto.

Sin embargo, otras tareas requieren una relación más estrecha entre el input y la respuesta, puesto que para que el candidato pueda contestarlas no necesita procesar mucha información, sino que más bien tiene que prestar especial atención a detalles específicos.

Para poder contestar las preguntas de la primera parte, los candidatos deben tan sólo distinguir ideas generales, lo cual implica una lectura más superficial del texto. La segunda parte, sin embargo, requiere que se haga una exploración de los textos con el fin de encontrar detalles específicos que conduzcan a la respuesta correcta. A continuación, en los ejercicios de la tercera parte se debe prestar atención a la estructura interna del texto para llegar a establecerse el orden cronológico de los hechos que se presentan en una narración. Finalmente, el cuarto ejercicio requiere una lectura detallada del texto que se presenta, con el fin de que el candidato elija la palabra que

- falta en cada uno de los huecos que tiene el texto, y, por tanto, existe una relación bastante amplia entre el input y la respuesta.
2. **Comprensión oral.** A nivel general, en todas las tareas que componen esta parte del examen los candidatos tienen que prestar mucha atención a todo el lenguaje que se les presenta en el input para poder contestar las preguntas. Hay que recordar que se evalúa la habilidad de comprensión de mensajes orales, y por lo tanto, es necesario que el candidato tenga que procesar cierta información para así demostrar su competencia lingüística en esta destreza.
 3. **Expresión escrita.** En este componente existe una relación más estrecha entre el input y las respuestas ofrecidas por los candidatos. No se pretende que el candidato tenga que procesar una gran cantidad de input para poder contestar cada uno de los ítems propuestos en esta parte. En uno de los ejercicios que se plantean se usan dibujos para así evitar las dificultades que el lenguaje escrito puede tener.
 4. **Expresión oral.** El ámbito de la relación que existe entre el input y las respuestas dadas es más estrecho en el primer ejercicio que en el segundo. En el primero de los casos, el lenguaje que los candidatos deben procesar es mínimo, ya que gran parte de la información viene dada por los dibujos que se muestran. Se ofrecen, sin embargo, cinco preguntas que sirven de ayuda para la preparación de la respuesta. No obstante, el lenguaje de estas preguntas es mínimo, así como también se presenta una gramática bastante simple y sencilla. El segundo ejercicio presenta una relación bastante más amplia, puesto que en esta ocasión el candidato no dispone de dibujos, sino que se enfrenta a pequeñas descripciones de tres situaciones distintas a las que tiene que responder verbalmente. En cualquier caso, se hace un uso mínimo de lenguaje escrito, intentándose en todo momento

que en pocas palabras se dé una descripción precisa de cada situación.

8.5.3 Grado en que la relación es directa o indirecta

1. Comprensión escrita. La respuesta de los candidatos tiene una relación directa con el input ofrecido en el componente de comprensión escrita del examen, al no tener que hacer uso de su conocimiento general para poder responder a las preguntas, sino que, por el contrario, deben basar todas sus respuestas en la información que se les presenta en los textos.
2. Comprensión oral. Todas las respuestas de las preguntas propuestas están basadas en la información que los candidatos tienen que escuchar. No existe, por tanto, ningún tipo de información externa en la que se deban basar las respuestas., lo cual indica que existe una relación totalmente directa. La familiaridad del candidato con los temas de las situaciones en las que tienen lugar los diálogos facilita su comprensión, pero este factor no es decisivo en que la respuesta sea correcta o incorrecta. Para evitar que el tema de los diálogos resulte más fácil a unos estudiantes que a otros, todas las situaciones están basadas en las propuestas del currículo de Bachillerato, con las cuales todos los candidatos deben estar familiarizados.
3. Expresión escrita. Puede decirse que la relación entre el input y las respuestas del componente de expresión escrita es tanto directa como indirecta. Se presentan ejercicios en los que las respuestas se tienen que basar en el input que se ofrece, pero al mismo tiempo se tiene también que incluir información extra. Para entender esta argumentación será necesario que se analicen por separado cada uno de los ejercicios propuestos para esta parte del examen:

- a. Ejercicio 1. En este ejercicio se exponen varios dibujos como input. Los candidatos deben escribir una historia a partir de esos dibujos, lo cual significa que se puede incluir cualquier tipo de lenguaje que se desee. Así pues, al darse la libertad del uso del lenguaje que el candidato considere oportuno, se trata de una tarea indirecta; aunque no hay que olvidar que todo el lenguaje que aparezca en la respuesta debe girar en torno a los dibujos que se presenta, lo cual hace que la relación sea también directa.
 - b. Ejercicio 2. En esta parte se presenta un texto de aproximadamente cincuenta palabras con el formato de una tarjeta postal. El mensaje que se desea transmitir con dicha postal es incompleto, ya que le falta cierta información muy importante para que quede claro el mensaje. Al margen del texto se han hecho algunas anotaciones en forma de preguntas, relacionadas con la información que falta. El candidato debe escribir la misma postal que se ofrece, pero esta vez incluyendo toda la información que le falta, para así llegar a crear un mensaje comunicativo. De nuevo, al igual que en el ejercicio 1, la relación entre el input y la respuesta vuelve a ser tanto directa como indirecta: el texto que se debe escribir es justamente el mismo que se presenta (por tanto, la relación es directa), pero hay cierta información que el candidato debe incluir por su cuenta, ayudado por las anotaciones que aparecen a los márgenes del texto (lo cual indica una relación indirecta).
4. Expresión oral. Aunque el input y las respuestas están en cierto modo directamente relacionadas (puesto que la respuesta a cada una de las preguntas debe estar basada en la información que se provee), existe, no obstante, cierta relación indirecta entre ellos. El candidato debe hacer uso de su conocimiento de la lengua, y asimismo demostrar su capacidad de actuación en ciertos contextos. Para ello tiene que proporcionar algún tipo de información externa que no aparece en el

lenguaje que se presenta como input. La respuesta, tal y como se dijo anteriormente, puede y debe estar basada en dicho input (sobre todo en el caso del primer ejercicio, en el que se deben tener en cuenta las preguntas que se plantean), pero al mismo tiempo tiene también que mostrar cierta información extra que el candidato incluye y que no se encuentra en el input de cada una de las preguntas.

Resumen

Una vez analizada la situación actual del sistema educativo español, e identificados los problemas relacionados con el examen de Selectividad, la segunda fase en el diseño de una nueva prueba consiste en la escritura de las especificaciones. Según se ha visto en este capítulo, se ha aplicado el modelo propuesto por Bachman y Palmer (1996) en la escritura de las especificaciones de la nueva prueba diseñada, siguiéndose la siguiente categorización: (1) las características del marco, (2) las características de la rúbrica del test, (3) las características del input, (4) las características de las respuestas, y (5) las relaciones entre el input y la respuesta.

Las cuatro tablas que aparecen a continuación ofrecen información específica de cada uno de los ejercicios de los cuatro componentes de la nueva prueba, en relación a su formato, la tarea que los candidatos deben realizar con cada uno de ellos, el tiempo de duración y los criterios de corrección.

Tabla 8.10 Partes del componente de comprensión escrita

Primera Parte	FORMATO	1 texto de entre 250 y 300 palabras y 5 ítems de elección múltiple sobre el mismo.
	PROCEDIMIENTO	Leer el texto y elegir la opción correcta (a, b, c ó d) para contestar los ítems.
	TIEMPO	10 minutos (recomendado)
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto por cada ítem correcto. • 5 puntos en total.
Segunda Parte	FORMATO	10 textos de aproximadamente 50 palabras cada uno que deben unirse entre sí. Dichos textos se proporcionan al candidato junto con un distractor.
	PROCEDIMIENTO	Leer los textos y unir los 5 primeros con 5 de los 6 textos que aparecen en segundo lugar.
	TIEMPO	15 minutos (recomendado).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto por cada ítem correcto. • 5 puntos en total.
Tercera Parte	FORMATO	1 texto de aproximadamente 200 palabras y 5 ítems desordenados que resumen los hechos más importantes de los que se habla en el texto.
	PROCEDIMIENTO	Leer el texto y ordenar los ítems en orden cronológico, según se presentan los hechos en el texto.
	TIEMPO	5 minutos (recomendado).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto por cada ítem correcto. • 5 puntos en total.
Cuarta Parte	FORMATO	1 texto de aproximadamente 125 palabras y 10 ítems de elección múltiple sobre el mismo.
	PROCEDIMIENTO	Leer el texto y elegir la opción correcta (a, b, c ó d) para completar los ítems.
	TIEMPO	10 minutos (recomendado).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto por cada ítem correcto. • 10 puntos en total.

Tabla 8.11 Partes del componente de comprensión oral

Primera Parte	FORMATO	5 grabaciones de monólogos o diálogos con una longitud no superior a 30 segundos cada una y 5 ítems de elección múltiple (uno para cada grabación).
	PROCEDIMIENTO	Escuchar cada una de las grabaciones y elegir la opción correcta (a, b, c ó d) para cada uno de los ítems.
	TIEMPO	2 minutos y 30 segundos.
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos por cada ítem correcto. • 10 puntos en total.
Segunda Parte	FORMATO	1 grabación de un diálogo con una longitud aproximada de 1 minuto y medio y 5 ítems de Verdadero o Falso en los que se debe justificar la respuesta que se da
	PROCEDIMIENTO	Escuchar la grabación y contestar 5 preguntas de Verdadero o Falso (justificando la respuesta) de acuerdo a la información presentada.
	TIEMPO	2 minutos y 30 segundos.
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto por cada ítem correcto. • 5 puntos en total.
Tercera Parte	FORMATO	1 grabación de un monólogo con una longitud aproximada de 1 minuto y medio y un ejercicio de rellenar huecos en un texto que resume el contenido de dicha grabación.
	PROCEDIMIENTO	Escuchar la grabación y rellenar los 5 huecos del texto que se presenta a continuación, el cual ofrece un resumen de la información presentada anteriormente.
	TIEMPO	5 minutos.
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 2 puntos por cada ítem correcto. • 10 puntos en total.

Tabla 8.12 Partes del componente de expresión escrita

Primera Parte	FORMATO	Texto escrito narrativo/descriptivo a partir de 4 dibujos que se le proporcionan al candidato.
	PROCEDIMIENTO	Escribir un texto de aproximadamente 100 palabras a partir de 4 dibujos propuestos.
	TIEMPO	15 minutos (recomendado).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De entre 1 hasta 5 puntos en cada uno de los parámetros que aparecen en la escala de corrección. • 20 puntos en total.
Segunda Parte	FORMATO	Texto escrito narrativo/descriptivo a partir un texto incompleto que se le proporciona al candidato.
	PROCEDIMIENTO	Incluir información que le falta a un texto de aproximadamente 50 palabras para ampliar el mensaje que se quiere emitir.
	TIEMPO	15 minutos (recomendado).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • 1 punto por cada uno de los 5 elementos informativos que se deben incluir para la corrección y compleción del texto. • 5 puntos en total.

Tabla 8.13 Partes del componente de expresión oral

Primera Parte	FORMATO	Narración oral breve a partir de 1 de los 5 dibujos que se ofrecen de ayuda.
	PROCEDIMIENTO	Narrar una experiencia personal en el pasado basada en uno de los dibujos durante 2 minutos.
	TIEMPO	5 minutos (3 de preparación y 2 de grabación).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De entre 1 hasta 4 puntos por cada parámetro que aparecen en la escala de corrección. • 16 puntos en total.
Segunda Parte	FORMATO	3 situaciones distintas a partir de las que se debe ofrecer una respuesta oral breve.
	PROCEDIMIENTO	Ofrecer una respuesta oral a partir de cada una de las situaciones que se presentan, prestándose atención a las funciones del lenguaje.
	TIEMPO	5 minutos (3 de preparación y 2 de grabación).
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De entre 1 hasta 3 puntos en cada una de las situaciones, según se especifica en la escala de corrección para este ejercicio. • 9 puntos en total.

CAPÍTULO 9

Escritura de ítems

Una vez diseñadas las especificaciones, el siguiente paso es la escritura de los ítems que compondrán cada una de las partes del examen. En este capítulo se describe el proceso de selección de los textos y pasajes para los componentes de las destrezas receptivas, en el que se tuvieron en cuenta diversos factores (su procedencia, su dificultad, su longitud y la familiaridad de los candidatos con los temas, entre otros). En segundo lugar se explica la manera en que se analizaron estos materiales para hacer un uso correcto de ellos a la hora de diseñar las preguntas. En tercer lugar se describen los ítems propuestos para cada uno de los cuatro componentes del examen.

9.1 Comprensión escrita

Fueron varias las etapas en el diseño de los ítems para el componente de lectura del examen. La primera de ellas fue la selección de los textos que posteriormente iban a aparecer en el test; es muy importante seguir un proceso muy cuidadoso en el que los textos se elijan teniendo en cuenta diversos factores, para así determinar si son válidos para el tipo de test que se quiere diseñar. Estos son algunos de los factores que se tuvieron en cuenta:

1. La procedencia de los textos.
2. Especialización en un tema concreto.
3. Familiaridad de los candidatos con los temas propuestos.

4. Dificultad en el lenguaje.
5. Organización retórica.
6. Propósito de los textos.
7. Canal de presentación.
8. Longitud de los textos.

Una vez seleccionados los textos siguiendo los criterios presentados anteriormente, se dio paso al proceso de *textmapping*, que nos sirvió para analizarlos exhaustivamente con el fin de pasar a escribir los ítems que iban a conformar la parte de lectura.

9.1.1 Los textos

Al ser éstos la pieza clave en la evaluación de la comprensión lectora de los candidatos, una de las primeras tareas que se realizó fue su selección, tal y como se describe en los puntos que siguen.

9.1.1.1 Procedencia de los textos

Weir (1993) establece la importancia existente en la relación entre el escritor de un texto y la persona que lo va a leer, puesto que el texto puede ser inapropiado si está destinado para otro tipo de audiencia. Esto nos indica que el tipo de textos necesarios para el examen que queremos diseñar deben cumplir ciertos requisitos, y uno de ellos es su procedencia. No tiene ningún sentido utilizar textos extraídos de publicaciones especializadas en ciencias, leyes o cualquier otra área, sino que más bien deben ser textos dirigidos al público en general y que pueden ser utilizados por los estudiantes que van a realizar este examen.

Una fuente inagotable de todo tipo de documentos es Internet y, por su fácil accesibilidad, ha sido utilizada. El texto del primer ejercicio procede de una revista de divulgación electrónica, en la que se tratan temas de actualidad. La gran mayoría de los textos de esta revista pretenden mantener la atención del lector presentando artículos de interés, en los que el punto de mira no se centra meramente en la narración de hechos, sino en la descripción de situaciones un poco originales.

Los textos cortos de la segunda parte proceden también de una página Web con anuncios de personas que o bien buscan u ofrecen alojamiento. De entre un centenar de anuncios encontrados y analizados, se han elegido aquellos que ofrecen un nivel lingüístico acorde con el de los candidatos que harían el examen; se ha prestado especial atención a la longitud de cada uno de los extractos seleccionados.

El texto del tercer ejercicio proviene de la sección de sucesos de un periódico. Puesto que lo que se pretende evaluar en el tercer ejercicio de comprensión escrita de nuestro examen es la capacidad que el candidato tiene de ordenar cronológicamente una serie de sucesos presentados en un texto, interesaba encontrar una noticia en la que se narraran diversos hechos. La selección de este texto presentó una mayor dificultad, puesto que la gran mayoría de noticias encontradas narraban hechos violentos relacionados con violencia, muerte, guerra y terrorismo. Finalmente se encontraron algunas narraciones que, sin dejar de ser noticias, presentan una serie de acontecimientos de una manera atractiva, eliminando así cualquier tipo de sensacionalismo basado en el escándalo.

Más adelante se darán detalles más específicos sobre la procedencia de los textos seleccionados.

9.1.1.2 Familiaridad de los candidatos con los temas propuestos

Es muy importante ser conscientes de que la familiaridad de los candidatos con el tema de alguno de los textos de un examen puede llegar a influir en la calificación que éstos obtengan. Puede darse el caso de que algún candidato conteste alguna de las preguntas sin tener siquiera que leer el texto, al relacionar la pregunta que tiene que contestar con los conocimientos previos que tiene sobre el tema. Por tanto, una de las preocupaciones en la selección de los textos fue la de elegir temas no muy lejanos al perfil del candidato que realizaría el examen, pero al mismo tiempo tampoco demasiado cercano como para que pudiese ocurrir la situación descrita anteriormente.

El tema de los textos debía ser comprensible, al mismo tiempo que debía existir un poco de novedad con el fin de aumentar la motivación de los candidatos.

9.1.1.3 Dificultad en el lenguaje

Con respecto a la dificultad en el lenguaje que deben presentar los textos del examen, Hughes (2003: 140) dice que “we want the texts included in a test to be representative of the texts candidates should be able to read successfully.” No se quiere que los candidatos sientan que los textos que tienen que leer para poder contestar las preguntas constituyen una prueba insuperable, sino que tienen la capacidad para poder leerlos. Es necesario, pues, que los textos que se elijan incluyan expresiones gramaticales que los candidatos han aprendido, usan y están acostumbrados a encontrar en textos que normalmente leen. No se quiere evaluar la capacidad de descifrar mensajes sin ningún sentido para el candidato, sino su preparación para comprenderlos.

El tipo de lenguaje que aparece en los textos seleccionados es el que establece el currículo de Bachillerato en Andalucía (véase apéndice 2 de este trabajo). No se trata del uso de una gramática compleja, sino más bien de una extensa variedad de estructuras.

9.1.1.4 Organización retórica

Otro de los factores influyentes en la selección de los textos del examen fue su organización retórica. Era necesario tener en cuenta qué textos se necesitaban para el test: descriptivos, narrativos, argumentativos o expositivos. Carrell (1984: 444) menciona la dificultad de encontrar textos que contengan tan sólo una forma de organización retórica:

Most prose consists of combinations of these rhetorical patterns; for example, a folktale may contain description, causation, and time-sequenced events within an overall problem/solution organisation where the protagonist confronts and resolves a problem.

Puesto que son varios los textos que componen la parte de lectura, y al mismo tiempo también son varias las microdestrezas a evaluar, cada uno de los textos debe tener una organización retórica distinta de acuerdo con los objetivos que se marcan para cada uno de ellos. En la parte 3 del componente, por ejemplo, se debe usar un texto narrativo porque se propone una actividad donde los candidatos deben ordenar cronológicamente una serie de eventos.

A continuación se detalla el tipo de texto elegido para cada una de las 4 partes, de acuerdo con la actividad propuesta:

1. Parte 1. El texto seleccionado para esta parte es un texto expositivo. La palabra “exponer” remite, básicamente, a la idea de explicar algo o hablar de algo para que los demás lo conozcan. Así

pues, se puede definir la exposición como el tipo de discurso que tiene por objeto transmitir información. Son textos expositivos, por ejemplo, los tratados científicos y técnicos, los libros didácticos y los manuales de instrucciones.

Puesto que el texto expositivo busca informar y hacer comprensible la información, debe presentar los contenidos de una forma clara y ordenada. Claridad, orden y objetividad son las principales características de los textos expositivos.

Los elementos claves de estos tipos de textos son los siguientes:

- a. Un tema preciso, claramente identificado y delimitado.
 - b. Una estructura, es decir, una forma de organizar la información que se presenta en el texto.
 - c. Un propósito establecido previamente por el emisor e interpretado posteriormente por el receptor.
 - d. El emisor, que puede ser individual o colectivo; también puede ser particular o institucional
 - e. El receptor, que puede ser una persona o un grupo de personas con características definidas.
2. Parte 2. Los textos que componen la segunda parte de la comprensión escrita son textos descriptivos. La palabra “describir” significa relatar con palabras lo que se observa o se siente. Es una técnica literaria que se utiliza cuando se quiere plasmar, como en una pintura, aquello que se ve. Es el modo que utilizamos para presentar lingüísticamente, la realidad. Los elementos claves de los textos descriptivos son la precisión, la claridad y la vivacidad.

La descripción, no obstante, se puede hacer a distintos niveles, según aquello que se quiera describir (personas, lugares u objetos):

- a. Personas. Primero se presentan para después mostrar cómo son; para esto es necesario destacar algunos rasgos que caracterizan a la persona. La descripción de personas puede ser de tres clases: prosopografía, etopeya y retrato.
 - b. Lugar o ambiente. Para describir un lugar hay que elegir detalles como luces, colores, sonidos, objetos, etc., que den la impresión de realidad; se pueden describir lugares cerrados como habitaciones o lugares abiertos como plazas y campos.
 - c. Objeto. En la descripción de un objeto se dice qué es, cómo es y dónde está.
3. Parte 3. El texto de esta tercera parte es un texto narrativo. La finalidad del texto narrativo es contar o narrar acontecimientos en los que intervienen personajes. Los hechos o acontecimientos que componen el texto narrativo se desarrollan en un tiempo y en un espacio que pueden ser reales o virtuales. Por tanto, en este tipo de estructura abundan los conectores temporales u ordinales para indicar la sucesión de los acontecimientos.
4. Parte 4. En esta cuarta parte se utiliza otro texto expositivo, aunque el tipo de ejercicio que se plantea no requiere obligatoriamente el uso de este tipo de textos. Al ser un *cloze test*, cualquier tipo de texto podría ser válido, ya que no se pretende que el candidato analice la estructura interna del texto, establezca una secuenciación lógica de los eventos que se presentan o distinga las funciones expresadas en el mismo. La tarea planteada es la de elegir la palabra más apropiada para cada uno de los huecos que hay en el texto. Para ello, es necesario que el candidato se fije tanto en el contexto como en el cotexto, los cuales aparecen en todo texto.

Son básicamente dos los aspectos que se evalúan con este ejercicio. En primer lugar, el candidato debe demostrar su conocimiento de

la gramática de la lengua, al tener que decidir en cada uno de los ítems cuál es la función de la palabra que va a sustituir al hueco, así como también su estructura (en el caso de los sustantivos se deberá decidir si deben ir en singular o plural, o en el de los verbos se tendrá que elegir el tiempo verbal en el que deben aparecer). En segundo lugar, se está evaluando el conocimiento del léxico, ya que no sólo es necesario saber distinguir la función de la palabra que mejor encaja en los huecos, sino que también hay que buscar una palabra que le dé un significado más apropiado a la frase. Con todo esto, el ejercicio está midiendo la capacidad del candidato en cuanto a lo que se conoce como el *use of English*.

9.1.1.5 Propósito de los textos

En general, el propósito de los textos seleccionados en la vida real es meramente informativo (lo cual se consigue bien narrando unos hechos o describiendo una situación); esta es la función buscada en los textos de nuestro examen. Ninguno de los textos tiene como objetivo principal el de persuadir. Se pretende que el candidato que accede a nuestro test identifique ideas y hechos en textos descriptivos y narrativos.

9.1.1.6 Canal de presentación

Los textos fueron seleccionados de periódicos y revistas electrónicas. Se ha intentado, pues, respetar el formato que los textos presentaban en el medio del que fueron extraídos para así seguir

mostrando en el examen su autenticidad. Aunque en formato algo distinto, se ha procurado cierta rigurosidad en el canal de presentación.

9.1.1.7 Longitud de los textos

Alderson (2000: 283) establece que “length of text is another dimension, such that more advanced readers are said to be able to handle longer texts than lower-level readers.” No hay que olvidar tampoco que a la hora de decidir la longitud de los textos del examen no sólo hay que tener en cuenta el nivel general de los candidatos para quienes se diseña el test (por supuesto, éste es un factor muy importante que no hay que pasar por alto), sino que también hay que tener en mente los objetivos de las actividades presentadas en cada una de las partes; este último punto indica que la longitud de los textos del examen que se iba a crear podía y debía ser variable.

Puesto que la tarea del candidato en la primera parte es la de leer un texto para obtener el sentido general del mismo, es necesario que este texto tenga una extensión algo considerable, siempre y cuando entre dentro de los límites a los que el candidato está acostumbrado. Tras haberse analizado los libros de texto usados en clase, se eligió un texto de entre 250 y 300 palabras.

La segunda parte contiene un mayor número de textos, ya que se pretende que el candidato preste atención a información específica y a detalles esenciales, lo cual obliga a elegir textos de una extensión mucho más corta. En esta parte el candidato se enfrenta a seis textos cortos (de aproximadamente unas 50 palabras cada uno).

La extensión del texto de la tercera parte es un poco más corta que el de la primera, aunque no tanto como los textos de la segunda. Se estima que en un texto de aproximadamente 200 palabras se presenta

una narración lo suficientemente completa como para que el candidato pueda luego demostrar la comprensión de lo que ha leído ordenando cronológicamente los hechos presentados, sobre todo prestando atención a la estructura del texto en términos de coherencia y cohesión.

Finalmente, el texto de la cuarta parte tiene una extensión de entre 100 y 125 palabras. Puesto que se trata de un *cloze test*, la extensión del texto depende de la cantidad de palabras que se decida dejar entre los huecos que aparecen a lo largo de todo el texto. Ésta es la parte más corta dentro de la sección de lectura, ya que no es necesario que se disponga de un texto excesivamente largo para la realización del ejercicio que se plantea.

9.1.2 Selección de textos

La selección de los textos para el componente de comprensión escrita se hizo teniendo en cuenta cada uno de los puntos presentados anteriormente: su procedencia, la familiaridad que los candidatos tenían con los temas propuestos, la dificultad en el lenguaje, su organización retórica, el propósito para el cual se habían escrito, el canal de presentación, y finalmente su longitud.

A continuación se describen los textos que finalmente fueron seleccionados para cada uno de los ejercicios:

1. Primer ejercicio: un texto de entre unas 250 y 300 palabras basado en la exposición de un hecho ocurrido a una persona o un grupo de personas en concreto. Puesto que lo que se pretende evaluar con este ejercicio es la comprensión de la idea general de un texto, parece importante el que se presente un tema lo suficientemente atractivo como para mantener la atención del candidato, pero no tan conocido

como para que alguno de ellos supiera de antemano de qué trata el texto con tan sólo leer el título.

De entre todos los textos encontrados, se seleccionaron cinco que pasarían a ser analizados en el proceso de *textmapping*. Todos ellos fueron extraídos de revistas de divulgación, muchas de ellas para adolescentes. Estos son los títulos de los textos elegidos y el enlace de la página Web de donde se seleccionaron:

1. - *A Golden Discovery: Explorers find riches on the ocean floor.*

<http://www.timeforkids.com/TFK/magazines/story/0,6277,544248,00.html>

2. - *Square Watermelons.*

http://www.pitara.com/news/news_world/online.asp?story=188

3. - *This park bench has a name.*

http://www.pitara.com/news/news_world/online.asp?story=138

4. - *Discovered: Earth-like Planets!*

<http://www.timeforkids.com/TFK/news/story/0,6260,690792,00.html>

5. - *Human Robots.*

http://www.pitara.com/news/news_world/online.asp?story=158

2. Segundo ejercicio: varios textos cortos destinados a describir y presentar las características de varias habitaciones, casas y apartamentos para alquilar o compartir. La finalidad de este ejercicio es la de evaluar la capacidad de una lectura basada en detalles específicos, y, por tanto, se utilizan textos de una extensión no mayor a 60 palabras. La tarea que van a realizar los candidatos es la de unir

cada uno de estos textos con el perfil de un personaje distinto para establecer quién podría vivir en cada una de las casas, habitaciones o apartamentos propuestos. Para este ejercicio tan sólo se buscaron textos con las descripciones de los alojamientos, ya que a partir de esos textos luego se crearon las descripciones de los personajes.

Puesto que los textos encontrados en la sección de anuncios por palabras, o incluso en revistas o panfletos donde se busca o se ofrece compañero de piso, normalmente están repletos de abreviaturas y lenguaje muy coloquial, fue mucho más difícil encontrar extractos con una dificultad del nivel que se estaba buscando. Se seleccionaron algunos de los textos que mostraban un vocabulario, una gramática y una estructura menos compleja. De entre todos ellos, se escogieron siete textos que se usaron en la fase de *textmapping*. Aunque en las especificaciones de este ejercicio se hacía referencia a cinco ítems (en nuestro caso se refiere a cinco textos) describiendo a cinco personas distintas para asociarlas con cinco de seis textos auténticos, finalmente se eligieron siete, puesto que hacía falta uno extra que se debía incluir como ejemplo.

Al igual que en el caso del primer ejercicio, todos los textos seleccionados fueron extraídos de Internet, lo cual indica que los textos seleccionados son auténticos. De entre todas las páginas Web consultadas, los textos fueron seleccionados finalmente de estas dos:

http://www.daft.ie/ni/rooms_to_share/

<http://www.housepals.co.uk/search.html>

3. Tercer ejercicio: un texto de unas 200 palabras aproximadamente de carácter narrativo. Era importante la idea de que fuese una narración, ya que se iba a evaluar la capacidad que el lector tiene de distinguir la estructura del texto en términos del orden cronológico de los hechos ocurridos; en ese sentido, es mucho más fácil ordenar las

acciones que se presentan en un texto narrativo que en uno descriptivo o argumentativo, por ejemplo. A pesar de que se pretendía elegir un texto en el que apareciese una relación de hechos, éstos no tenían por qué presentarse al lector en orden cronológico, ya que esa era precisamente la tarea a la que se tendría que enfrentar el candidato. Tras la lectura del texto, debería establecer cuál era el orden (cronológico) correcto de los hechos presentados.

La selección para este tercer ejercicio estuvo de nuevo marcada por la limitación de textos que llegaban a compartir todas las características arriba expuestas. Parecía conveniente que fuera un texto extraído de un periódico, puesto que las noticias normalmente presentan información del modo que nos interesaba. No obstante, la gran mayoría de las noticias encontradas estaban relacionadas con sucesos violentos, algo que se quería evitar. Se optó por la búsqueda de noticias curiosas, donde se encontrarían temas más acordes para nuestro objetivo.

Se seleccionaron más de doce textos, pero al final se decidió que se usaran tan sólo los dos más interesantes en el *textmapping*. Se tendría que elegir finalmente tan sólo uno para el ejercicio. Los títulos y enlaces de los dos textos seleccionados son los siguientes:

1. - *Computer error means £2.3 trillion electricity bill.*

http://www.ananova.com/news/story/sm_756911.html?menu=news.quirkies.quirkygaffes

2. - *Missing dog found after nine years.*

http://www.davesdaily.com/out.php?id=585&url=http://www.ananova.com/news/story/sm_1088651.html?menu=

4. Cuarto ejercicio: un texto de entre unas 100 y 125 palabras a partir del cual se pudiera crear un *cloze test*. En muchos de los casos se

pueden encontrar textos que no permiten el diseño de este tipo de ejercicios, ya que algunas de las palabras que se sustituyen por los huecos son totalmente impredecibles. Es por ello por lo que la selección del texto para esta parte estaba más influenciada por el ejercicio en sí que por el tipo de texto.

Finalmente, tras un estudio detallado de cada uno de los textos que se habían seleccionado para los ejercicios anteriores, se optó por usar el texto titulado *Human Robots*, el cual en un principio se había barajado como uno de los posibles para la primera parte.

El texto original se vio sometido a varias adaptaciones, ya que es mucho más largo que el que aparece en el examen. No sólo se extrajeron algunas palabras para la confección del *cloze test*, sino que se limitó el número de palabras. Más adelante, en una descripción de los ítems, se verá de qué manera se adaptó el texto.

9.1.3 Textmapping

Textmapping es una técnica para analizar la información más relevante que aparece en los textos y para destacar los aspectos que se prestan a ser evaluados.

La tarea de *textmapping* se realizó con distintos objetivos. En primer lugar, era necesario hacer una selección definitiva de los textos que iban a formar parte del componente de lectura (de entre todos los elegidos en un principio). Se disponía de varios posibles textos para cada uno de los ejercicios propuestos, y cada uno de esos textos cumplía con todos los requisitos presentados en las especificaciones del test. Por tanto, había que elegir tan sólo un texto para cada parte. En segundo lugar, era necesario analizar los textos elegidos, de tal manera que se llegara a ver los elementos comunes, para que de ese modo se pudieran escribir y diseñar los ítems de cada uno de los ejercicios.

En el análisis de los textos de las tres primeras partes participó un grupo de siete profesores de inglés que se reunieron durante varias horas para leer, analizar y discutir cada uno de los textos propuestos. La sesión tuvo lugar el día 24 de septiembre de 2004. En ella se pidió que se escribieran los comentarios que se hicieran y que todos los resultados fueron guardados. Puesto que lo que se pretendía era escribir las preguntas de un examen de inglés, dichas preguntas se redactaron en esa lengua y el *textmapping* se realizó también en inglés. De este modo se consiguió evitar la pérdida de matices en el significado de algunas palabras u oraciones producida por la traducción.

El proceso de análisis que se realizó con el cuarto texto fue distinto, ya que no se convocó para una reunión a las personas que iban a participar. El contacto que se mantuvo con estas personas fue a través del correo electrónico, y se hizo un poco después de que ya se hubieran analizado los textos de las tres primeras partes.

Para respetar el anonimato de cada una de las personas que contribuyeron tanto al *textmapping* de los textos de los tres primeros ejercicios como a las que participaron en el análisis del texto de la cuarta parte, se hará referencia a todas ellas a través de un número, sin que se ofrezca detalles de su nombre, apellidos, o lugar de procedencia.

A continuación se explica cómo fue el proceso de diagnóstico de los textos para cada uno de los ejercicios propuestos.

1. Primer ejercicio. En primer lugar se entregaron uno por uno los cinco textos elegidos para que, tras su lectura, cada miembro escribiera la que creían ser la idea general de cada uno de ellos. En esta fase el tiempo se controló, ya que no se pretendía que analizaran los detalles específicos de los textos, sino más bien que tuviesen una comprensión global del tema presentado. Por tal motivo, durante los dos minutos que se ofrecieron para la lectura de cada uno de los

textos no se permitió ni que se subrayaran palabras ni que se hicieran anotaciones en el papel. El tiempo dado excedía en gran medida al que establece Carver (1982) como velocidad óptima para la lectura de un texto. Según Carver, el ritmo de velocidad apropiado de un buen lector es de 300 palabras por minuto. En nuestro caso, los miembros del equipo de *textmapping* disponían de dos minutos para cada texto, lo que indica que podían leerlos a una velocidad de 150 palabras por minuto.

Una vez que los cinco textos fueron presentados y se escribió la idea general que cada uno de ellos transmitía, se pasó a la votación del texto que presentaba el tema más interesante y que podría ofrecer mayores posibilidades para el diseño de los ítems. Estas son las votaciones recibidas:

- a. Miembro 1. *Human Robots*.
- b. Miembro 2. *This park bench has a name*.
- c. Miembro 3. *Square Watermelons*.
- d. Miembro 4. *Square Watermelons*.
- e. Miembro 5. *This park bench has a name*.
- f. Miembro 6. *Square Watermelons*.
- g. Miembro 7. *Square Watermelons*.

La mayoría eligió el texto número 2 (*Square Watermelons*), por lo que pasó a ser el texto del primer ejercicio del componente de lectura. El tema que se presenta es la creación de sandías cuadradas en Japón por motivos de espacio en las neveras. El autor hace una crítica acerca de ciertas innovaciones como la que presenta, puesto que aunque la técnica parece ofrecer una solución al problema del espacio en las neveras, el coste de estas sandías es excesivo, lo cual hace que dichas sandías se conviertan más bien en una fruta de lujo.

Una vez elegido, se comenzó a trabajar con él en profundidad. Los miembros del equipo no tuvieron otra oportunidad de volver a leer el texto, sino que tendrían que contestar las preguntas que se les iba a proponer de acuerdo con lo que la lectura inicial les hubiese aportado.

Se propusieron las siguientes cinco preguntas a contestar:

- a. *Overall idea.*
- b. *Approach taken by author: point of view.*
- c. *Intention of the text: why did the author write it?*
- d. *How does the author show his/her intentions?*
- e. *Title* (se debe tener en cuenta que los textos se entregaron sin título).

A partir de las respuestas de cada uno de los miembros, se diseñaron más tarde los ítems de este ejercicio.

2. Segundo ejercicio. La tarea de *textmapping* de los textos para el segundo ejercicio no requería la elección entre varios de ellos, tal y como se hizo con los textos propuestos para la primera parte. En este caso todos los textos seleccionados formaron parte del test; ya habían pasado por un proceso de selección bastante exhaustivo, puesto que, de entre todos los encontrados, sólo se usaron aquellos que cumplían con los requisitos exigidos. Se trata de siete textos con descripciones de distintos alojamientos; algunos de los textos describen tan sólo una habitación, mientras que otros se refieren a información de un apartamento o una casa. La longitud de estos textos varía desde 38 palabras con el más corto hasta 81 palabras con el más largo, siendo la media de 56 palabras.

Cada miembro recibió una página con el siguiente formato para cada uno de los alojamientos:

Figura 9.1 Plantilla usada durante el textmapping

TEXT
JOB: _____
PERSONALITY (4 CHARACTERISTICS)
1.- _____
2.- _____
3.- _____
4.- _____
MALE/FEMALE
AGE: _____
2 THINGS HE/SHE LIKES DOING
1.- _____
2.- _____
1 THING WHY HE/SHE COULDN'T LIVE IN THIS HOUSE:

El *textmapping* de esta parte se hizo con la intención de definir el perfil de cada una de las personas con las que se deberían asociar los textos. Esto indica que los textos con las descripciones de los personajes no son textos auténticos extraídos de ningún lugar, sino que son textos diseñados para esta actividad.

Puesto que se debía hacer una lectura más profunda de los textos para identificar detalles específicos, esta vez no se controló el tiempo, y al mismo tiempo se permitió que se hiciera todo tipo de

anotaciones necesarias sobre el papel. El objetivo era que cada miembro identificara los detalles de cada texto al tener que describir a la persona que viviría en cada lugar.

Según la información ofrecida, los miembros del equipo tenían que escribir cuatro características de la personalidad del personaje ideal que podría ir a vivir a cada una de las casas ofrecidas; del mismo modo, debían indicar su edad y si sería hombre o mujer. Finalmente, debían indicarse dos cosas que les gustaba hacer y un motivo por el que no podría vivir en ese lugar. A partir de los resultados obtenidos se hizo un análisis de todas las características expresadas y se pasó a escribir un texto para cada personaje. Uno de los textos en concreto se refiere a una familia completa y otro a una pareja de ancianos que viven juntos; el resto describen a personas individuales. La longitud de estos textos no excede de 52 palabras (siendo éste el número de palabras del texto más largo); la media de palabras es de 42.

Aunque ninguno de los miembros del equipo era hablante nativo de inglés, los textos creados a partir del *textmapping* están expresados en un inglés correcto. Se les dio una copia de todos los textos a cuatro profesores americanos para que corrigieran cualquier error de vocabulario, gramática, uso del idioma y ortografía. Todo esto demuestra que aunque los textos no hayan sido extraídos de una revista o de algún documento escrito, el lenguaje de los mismos sí es auténtico, puesto que podría haber sido el mismo lenguaje que un hablante nativo de inglés hubiese escrito.

3. Tercer ejercicio. Para el tercer ejercicio se entregaron los dos textos que habían sido seleccionados. Al igual que con los textos de la primera parte, se dio a elegir entre los dos, pero esta vez no se debía escribir nada tras la lectura. Los miembros del equipo debían simplemente leer los textos y decidir cuál de ellos les parecía más apropiado para escribir ítems en los que se tuviese en cuenta el orden

cronológico de los eventos. Puesto que esta vez había que elegir sólo entre dos textos, el número de votos del texto seleccionado fue mayor que el elegido para el primer ejercicio. Abajo quedan reflejados los resultados:

- a. Miembro 1. *Computer error means £2.3 trillion electricity bill.*
- b. Miembro 2. *Computer error means £2.3 trillion electricity bill.*
- c. Miembro 3. *Missing dog found after nine years.*
- d. Miembro 4. *Computer error means £2.3 trillion electricity bill.*
- e. Miembro 5. *Missing dog found after nine years.*
- f. Miembro 6. *Computer error means £2.3 trillion electricity bill.*
- g. Miembro 7. *Computer error means £2.3 trillion electricity bill.*

Definitivamente, se decidió trabajar con el texto titulado *Computer error means £2.3 trillion electricity bill*, y se ofreció la posibilidad de volver a leerlo para hacer la tarea que se iba a proponer. Esta vez era necesario resumir en tan sólo seis oraciones todo el argumento del texto. Para ello había que decidir cuáles eran los seis hechos más significativos del argumento de la historia propuesta. Una vez más, se propuso que fuesen seis oraciones porque, aunque al final sólo llegaría a haber cinco ítems en este ejercicio, debía incluirse un ejemplo, que sería la primera de las acciones del texto. Las cinco restantes formarían parte de la tarea con la que los candidatos se debían enfrentar.

Tras el *textmapping* de este texto, se escribieron los seis hechos más importantes de la historia en seis oraciones distintas, que posteriormente se presentarían desordenadas en el ejercicio del examen.

- 4. Cuarto ejercicio. Puesto que para cada una de las partes anteriores se habían escogido varios textos (de los cuales tan sólo se llegó a elegir uno para cada ejercicio), alguno de aquellos que no habían sido

seleccionados podría ser utilizado para este ejercicio. Se decidió usar el texto titulado *Human Robots*, propuesto anteriormente para el primer ejercicio, por varios motivos.

En primer lugar, no todos los textos permitían la posibilidad de eliminar palabras cada cierto número, quedando un contexto lo suficientemente informativo como para que cualquier candidato supiese qué palabra se había eliminado. En este texto en concreto sí se le ofrecía al candidato un contexto que le pudiera ayudar a distinguir la palabra que ocuparía el hueco que aparecería cada cierto número de palabras. En segundo lugar, el tema presentado en el texto resultaba interesante y entraba dentro de la temática presentada en el currículo de bachillerato, así como también el tipo de vocabulario y de estructuras gramaticales. En tercer lugar, puesto que el texto original no se iba a presentar completo en el ejercicio del examen (ya que el número de palabras del texto debería ser limitado y equiparable al número de huecos que hubiera en el ejercicio), había que encontrar un texto que permitiera la eliminación de algunos párrafos y/u oraciones y que aún así quedase un texto que expresara un mensaje lo suficientemente interesante.

Tras la selección del texto, la primera tarea para el diseño del *cloze test* fue la eliminación de las palabras que llegarían a componer los huecos. Alderson, Clapham y Wall (1995: 55) por un lado y Hughes (2003: 193) por otro nos hablan del diseño de un *cloze test*, anunciando que la técnica a utilizar es la eliminación automática de una palabra cada cierto número de ellas, sin importar su función o su estructura. Hughes da un poco de información más precisa, aconsejando la eliminación de una palabra o bien cada ocho o cada diez. Este último intervalo fue el que se decidió optar para nuestro texto: cada diez palabras, se eliminó una de ellas, dejando un espacio

en blanco que debería ser rellenado con la palabra más apropiada en ese contexto.

Al mismo tiempo, el texto se vio también modificado en cuanto a su extensión: de los cuatro párrafos que componían el texto original de 312 palabras se usaron sólo el primer párrafo y parte del segundo, creándose así un nuevo texto con un total de 112 palabras y 11 huecos a completar. El primero de esos huecos serviría como ejemplo en la versión final del ejercicio del examen, quedando de ese modo tan sólo 10 ítems a completar por los candidatos en el examen.

Una vez que el texto presentaba el formato de un *cloze test*, se pasó al *textmapping*. Como se dijo anteriormente, no se convocó a un grupo de personas para llevar a cabo el análisis del texto *in situ* (esta vez no interesaba que se llegara a un acuerdo con las posibles respuestas, sino que, por el contrario, interesaba más bien crear una base de datos con posibles respuestas que posteriormente se llegarían a analizar). No obstante, fue necesaria la participación de varias personas (todas ellas profesores y profesoras de inglés), que fueron contactadas a través del correo electrónico. Fueron 20 las personas contactadas, y de esas 20 personas varias de ellas eran hablantes nativos de inglés.

En el correo electrónico que se envió, se incluyó el *cloze test* que se había preparado para el ejercicio, y se pidió a los colaboradores que intentasen rellenar cada uno de los huecos con la palabra que, a su parecer, mejor encajara en ese lugar. Las respuestas obtenidas fueron distintas en algunos de los ítems, aunque en muchos de los casos hubo un gran número de coincidencia.

Finalmente, teniendo en cuenta las posibles respuestas ofrecidas en la etapa anterior, se pasó a la creación de distintos ejercicios de elección múltiple para cada uno de los huecos del texto. En dichos ejercicios se debía incluir la palabra correcta (que previamente se

eliminó del texto original) más tres opciones, que pasarían a conformar el ejercicio final del examen. Una vez más se tuvo en cuenta el consejo y la ayuda de profesores de inglés nativos, quienes corrigieron o añadieron algunas de las palabras que se habían ofrecido como opciones en algunos de los ítems del ejercicio.

Todos estos resultados obtenidos fueron el paso inicial para la escritura de los ítems. Sin duda alguna, la colaboración de cada una de las personas que participaron en el *textmapping* o en el análisis de alguno de los textos fue no sólo necesaria sino también de una gran importancia; el consenso entre estas personas contribuyó a que la validez y fiabilidad de las tareas propuestas fuese mucho mayor que si los ítems hubieran sido diseñados tan sólo por una persona.

9.1.4 Los ítems que evalúan la comprensión escrita

Con los ítems del componente de lectura no se pretende evaluar la capacidad de escritura de los candidatos, y mucho menos penalizarlos si, en el caso de que tuvieran que escribir algo, cometieran algunos errores gramaticales o de expresión; en tal situación no se estaría evaluando la capacidad de comprensión de un texto, sino otra cosa distinta. Por tanto, una de las ideas que estuvo presente en todo momento durante la creación de los ítems fue la de incluir preguntas en las que el candidato tuviese que escribir lo menos posible. Por este motivo, todos los ejercicios que se presentan son bien de múltiple elección, de relacionar unos elementos con otros o de ordenación.

1. Primer ejercicio. Esta parte consiste en un ejercicio con seis ítems de elección múltiple, aunque los candidatos deben responder tan sólo a cinco de ellos (puesto que el primero de ellos se ofrece como ejemplo

y, por tanto, ya viene con la respuesta). En las instrucciones se le dice al candidato que lea el texto que se presenta, sin que se ofrezca información extra acerca del tipo de texto que va a leer o sobre su tema. Después de leer el texto, debe contestar las preguntas que se proponen, marcando la respuesta correcta en la hoja de respuestas que se ofrece por separado.

El primer ítem del ejercicio aparece como ejemplo, con la respuesta correcta ya marcada en la hoja de respuestas.

1. – What kind of text does the author present in this passage?
 A. Mainly expository.
 B. Mainly narrative.
 C. Mainly descriptive.
 D. Mainly persuasive.

PART ONE				
	A	B	C	D
1	■	□	□	□

2. Segundo ejercicio. En esta parte se pretende evaluar la capacidad del candidato a identificar detalles específicos en la lectura. Para dicha tarea se presentan dos partes diferenciadas. Esta vez se ofrecen seis textos con descripciones de personajes y siete con descripciones de lugares, lo que significa que una de las relaciones ya se ofrece como ejemplo, y, por tanto, no cuenta. El texto que sobra de entre las descripciones de los lugares es un texto extra que no se relaciona con ninguna de las personas presentadas, y que por lo tanto queda libre. A continuación se presentan los dos textos que se ofrecen como ejemplo al candidato, que sirven en este apartado para ilustrar el tipo de ítems que componen esta parte:

7 Paul and his wife Linda have been married for 28 years, and they are retired. After living in a big and busy city, they have decided to move to a quiet and relaxing place in the country. They want a big place so that their family can visit them during the weekends.

C Semi detached cottage to let with plenty of character!! £800 monthly
 Original wooden floors, pine walls and decorated with a unique style. Sitting room with TV; double bedroom and twin bedroom; fully fitted kitchen with breakfasting area; shower room with toilet. Washing machine and tumble dryer are included in the let. Outside rear patio includes garden furniture and BBQ. Private parking at front. Gas, central heating and electricity are by pay-meter.

PART TWO							
7	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Las respuestas que los candidatos deben dar han de ser marcadas en la misma hoja de respuestas donde ya se marcaron las respuestas de la primera parte. En el cuadro correspondiente a las respuestas de la parte dos aparecen los números del 7 al 12 en la columna de la izquierda (correspondientes a los números de cada uno de los textos que describen a los personajes). Al lado de cada número aparecen las letras desde la A hasta la G (correspondientes a cada uno de los textos que describen los lugares de alojamiento). El candidato debe marcar qué letra se corresponde con cada número.

3. Tercer ejercicio. La microdestreza que se evalúa en esta parte del examen es la capacidad para identificar la estructura interna de un texto con una longitud de 201 palabras en términos de coherencia y cohesión. Para ello, en la tarea que se presenta se ofrecen seis

oraciones que describen seis de los hechos más importantes narrados en el texto; los candidatos deben poner en orden cinco de los seis ítems propuestos, ya que para el primero de ellos ya se da la respuesta correcta en el ejemplo que se ofrece.

Los ítems que componen esta parte son afirmaciones (todas ellas verdaderas) acerca de la lectura, pero entremezcladas. El candidato debe ordenarlas según fueron ocurriendo desde la primera hasta la sexta. Es por ello por lo que en la hoja de respuestas se encuentra un cuadro para esta tercera parte con seis columnas y dos filas. En la fila superior aparecen los números del 1 al 6 (representando cada uno de los seis hechos más importantes que ocurren en la historia); la fila inferior, sin embargo, está en blanco para que los candidatos escriban el número de la afirmación (del 13 al 18) que ocurrió en cada uno de los lugares.

Seguidamente se muestran las seis oraciones del ejercicio junto al recuadro que los candidatos encuentran en la hoja de respuestas, con el ejemplo que se ofrece ya resuelto:

- 13. The man is warned by the company to go to court.
- 14. Media intervenes and British Gas admits it is a mistake.
- 15. The man receives a bill for £2.3 trillion.
- 16. The man forgets to pay the bill.
- 17. Brian Law receives a bill from British Gas for £59.
- 18. The man tries to sort out the matter.

PART THREE					
1	2	3	4	5	6
17					

4. Cuarto ejercicio. El texto se presenta con 11 huecos, que representan 11 ítems distintos. El primero de ellos se ofrece a modo de ejemplo, lo

cual significa que el candidato debe responder sólo a 10 preguntas. Cada uno de los ítems está numerado; el primero de ellos (correspondiente al ejemplo) tiene el número 19, siguiendo el orden de todos los ítems anteriores que componen cada uno de los ejercicios de las partes 1, 2 y 3. Tras el texto, se muestran distintas opciones para cada uno de los huecos, de entre las que el candidato deberá elegir la correcta. Las respuestas deberán marcarse en el espacio correspondiente a la parte 4 de la hoja de respuestas.

A continuación se muestra el primero de los ítems, junto al recuadro donde se deben marcar las respuestas, con la solución ya dada:

Human Robots				
One significant feature of most industrialised societies in the developed (19) _____ is the breaking-up of the family and the rise of (20) _____.				
19	A country	B world	C earth	D planet

PART FOUR				
	A	B	C	D
19	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.2 Comprensión oral

El diseño y escritura de los ítems para el componente de comprensión oral supuso, al igual que los del de comprensión escrita, un largo proceso en el que tuvieron lugar varias etapas. En primer lugar, hay que destacar que hasta este momento la comprensión oral nunca se ha evaluado en el examen de inglés de las PAU en Andalucía.

En primer lugar se realizó la selección y edición de los textos, a partir de la cual se derivó todo el trabajo posterior. Hay que destacar que

esta selección no fue una labor sencilla, puesto que más de un factor debía tenerse en cuenta, según se muestra:

1. Procedencia de los extractos.
2. Estilo.
3. Organización retórica y el propósito de los extractos.
4. Familiaridad de los candidatos con los temas propuestos y dificultad en el lenguaje.
5. Longitud de los extractos.
6. Variables lingüísticas de los hablantes.

Una vez seleccionados los pasajes se pasó a la fase de edición, puesto que algunos de los textos elegidos debían ser modificados, sobre todo en términos de longitud.

9.2.1 Los extractos

Hay que tener en cuenta la opinión de Buck (2001: 123) cuando señala que “the input into a listening task obviously consists of the listening text.” No se puede demostrar la capacidad de comprensión de un texto oral si no se dispone de dicho texto, lo que implica una búsqueda y selección de materiales válidos para evaluar el constructo de la comprensión oral (de acuerdo a las especificaciones del examen y al currículo de Bachillerato). Buck (2001: 154) continúa diciendo más adelante lo siguiente:

Selecting listening materials is more complicated than selecting reading materials. Written language is by its nature preserved, and most of us have a large selection of books, periodicals and other materials easily available, and if we cannot find anything appropriate, we can easily write something. When selecting listening materials, we still have the same choice between using an existing text or creating our own. However, spoken language is much harder to preserve than written language, and most of us do not have a selection easily

available. Creating recordings is also more technical and requires more equipment than creating written texts.

Estudiadas las dos opciones propuestas por Buck, se optó finalmente por la búsqueda de materiales ya existentes. Crear materiales propios suponía un trabajo mucho más complejo. Por un lado, sería necesario el acceso a un equipo técnico que pudiese ofrecernos la creación de materiales de calidad. En segundo lugar, era necesaria la participación de hablantes nativos de inglés, que por un lado no representaba un gran problema (ya que se estaba en contacto con personas nativas), pero se querían incluir varios acentos del inglés (al menos británico y americano) y eso ya comenzaba a obstaculizar el trabajo. Por tanto, se optó por la selección de materiales ya existentes, que aun siendo una labor más fácil, todavía resultaba complicada.

9.2.1.1 Procedencia de los extractos

Una vez tomada la decisión de que los textos iban a ser seleccionados en vez de creados, había que responder a una segunda pregunta: su procedencia. De entre todas las opciones posibles, dos de ellas parecían ser las que podrían ofrecer una mayor gama de materiales, al mismo tiempo que se facilitaba la grabación de los textos sin que la calidad del material disminuyese: Internet y los materiales complementarios publicados por las editoriales encargadas del diseño de libros de texto.

Por otra parte, los textos debían cumplir todas las características expuestas en las especificaciones de cada uno de los ejercicios propuestos para el componente, lo cual no resultaba muy complicado, ya que es relativamente fácil encontrar un texto con unas características determinadas cuando se tiene muy claro lo que se está buscando (en

términos de longitud, número de hablantes, velocidad de habla, tema sobre lo que se habla, contexto en el que la conversación tiene lugar, acento o dialecto de los hablantes y un largo etcétera).

La parte más difícil, sin embargo, aparece en el momento que se quiere hacer uso de esa grabación. No sólo había que pedir los permisos correspondientes a los autores para poder hacer uso de las grabaciones (lo cual se hizo en su momento), sino que en muchas ocasiones el formato de los pasajes tenía que ser transformado con el fin de que se pudiese recopilar todo el material junto y se grabase en un CD, que formaría parte del material del examen.

Volviendo a las palabras de Buck (2001: 123) citadas anteriormente, en las que se apunta que el input de este componente consiste en sí en el texto que se debe escuchar, se puede añadir ahora la segunda parte de su afirmación, en la que señala que el input “will also include the instructions, questions and any materials required by the task.” Precisamente ese fue el material que se tuvo que crear. Una vez analizados los textos y diseñados los ítems, se escribieron las instrucciones tal y como el candidato debía oírlas en el examen. Siguiendo las directrices marcadas por los expertos acerca del diseño de materiales para exámenes de lenguas, se contactó con una persona inglesa nativa para proceder a la grabación, quien puso voz tanto a las instrucciones como a las preguntas.

Tras varios meses de trabajo, se seleccionaron los textos, se editaron los pasajes, se grabaron las instrucciones e ítems, y se llegó a compilar todo en un CD que forma parte del examen.

9.2.1.2 El estilo

Una de las cuestiones a las que se debe hacer mención en primer lugar por su importancia es al concepto de autenticidad, al que muchos

autores aluden cuando hablan de la elección de textos para un examen. Alderson, Claphan y Wall (1995), Bachman y Palmer (1996), Buck (2001) y Hughes (2003) hablan de *communicative testing*, cuya base se encuentra en el uso de textos auténticos; dichos textos deben ser extraídos de aquellas situaciones en las que los hablantes normalmente usan el lenguaje, lo que los expertos definen como *target-language use (TLU) situations*. No sólo las obras citadas anteriormente hablan de esta evaluación comunicativa, sino que haciendo una revisión del currículo de Bachillerato nos encontramos también con las siguientes palabras, en las que se manifiesta que los estudiantes deben ser capaces de “comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.” Por tanto, la selección de todos y cada uno de los extractos escogidos para el examen se hizo teniendo en cuenta que debían ser auténticos, en el sentido de que cada uno de ellos podría formar parte de la vida cotidiana de cualquier hablante.

En segundo lugar, y ya centrándonos más en el concepto del estilo de los textos, el nivel de formalidad de los pasajes elegidos varía de uno a otro. No es el objetivo del examen evaluar la capacidad que los candidatos tienen de comprender tan sólo el lenguaje oral formal o informal, sino más bien la de discriminar y saber distinguir las características de los niveles de formalidad del lenguaje, por lo que se incluyen extractos con conversaciones informales entre amigos o familiares, así como conversaciones que tienen lugar en situaciones más formales.

9.2.1.3 Organización retórica y propósito de los extractos

Los extractos se han elegido de acuerdo con la categorización propuesta por Hughes (2003: 162):

1. Tipo de texto.
 - a. Monólogo, diálogo o participación múltiple.
 - b. Conversación, anuncio, instrucciones, direcciones, etc.
2. Forma del texto: descriptivo, narrativo, argumentativo, expositivo o persuasivo.

El componente de comprensión oral ofrece una variedad de textos con diferentes características, según el uso que a cada uno de ellos se le dé (de acuerdo a la destreza o microdestreza que evalúa).

En la siguiente tabla se describen los textos de cada una de las tres partes del componente:

Tabla 9.1 Tipo y forma de los pasajes en los ejercicios del componente de comprensión oral

Pasaje	Tipo de texto		Forma del texto
Primera parte			
1	Diálogo	Conversación	Descriptivo
2	Monólogo	Noticia	Narrativo
3	Monólogo	Anuncio	Persuasivo
4	Participación múltiple	Conversación	Narrativo
5	Diálogo	Conversación	Descriptivo
6	Diálogo	Conversación	Descriptivo
Segunda Parte			
1	Diálogo	Entrevista	Argumentativo
Tercera Parte			
1	Monólogo	Discurso	Narrativo

En segundo lugar, en relación al concepto de *communicative testing* se debe tener en cuenta el propósito de los textos orales. El lenguaje ocurre principalmente con un fin comunicativo, y esa es precisamente la finalidad de los pasajes elegidos para el examen. En cada extracto se puede identificar de manera clara y precisa el propósito comunicativo de los hablantes.

Estos son los fines comunicativos de los textos seleccionados:

1. Primera parte:
 - a. Pasaje 1. Interlocutor A quiere comprarse unas zapatillas de deporte de color azul y se las pide al interlocutor B, quien le pregunta por el número.
 - b. Pasaje 2. Un locutor de radio anuncia los desastres causados por el paso de un huracán en la costa de Méjico.
 - c. Pasaje 3. Una voz anuncia por los altavoces de una estación de metro que los pasajeros no deben dejar desatendidas sus pertenencias en ningún momento.
 - d. Pasaje 4. Interlocutor A e interlocutor B se quejan en una agencia de viajes a interlocutor C por algunos incidentes que tuvieron en un viaje a las Bermudas del que acaban de regresar.
 - e. Pasaje 5. Interlocutor A e interlocutor B comparten sus impresiones acerca de la cena que acaban de tomar en un restaurante.
 - f. Pasaje 6. Interlocutor A está llegando a un hotel donde tiene hecha una reserva y le pregunta al interlocutor B por el precio de la habitación en el caso de que decida quedarse alojado más tiempo.
2. Segunda parte:
 - a. Pasaje 1. Interlocutor A quiere ir de viaje a Inglaterra, de donde es interlocutor B, y le pregunta sobre las ciudades que debe

visitar. Interlocutor B habla acerca de las atracciones turísticas de varias ciudades y de las cosas que se pueden hacer en ellas.

3. Tercera parte:

- a. Pasaje 1. Una persona cuenta un viaje que hizo por Europa hace un par de años, ofreciendo detalles de su estancia en Turquía (al ser uno de los países que más le gustó). Habla de las costumbres del país y de algunos hechos anecdóticos que le impresionaron.

9.2.1.4 Familiaridad de los candidatos con los temas propuestos y dificultad en el lenguaje

Es muy importante que la selección de los temas para los textos orales del examen se haga de manera minuciosa, de acuerdo no sólo con la lista de temas propuestos por el currículo, sino también a los sugeridos por profesores de Bachillerato en el cuestionario que se les pasó, y a los que los estudiantes estaban habituados por el uso de libros de texto. De igual manera, los temas debían ser afines a las inquietudes e intereses de los estudiantes.

La evaluación de la comprensión oral puede resultar una de las tareas más complicadas si el contexto en el que las conversaciones usadas tienen lugar no es conocido por los candidatos. Sólo hay que tomar como ejemplo nuestra propia capacidad de comprensión (incluso L1) de una conversación que tiene lugar en un contexto que nos es ajeno; en la mayoría de los casos, la información que se procesa es mínima, teniendo en cuenta que no tenemos conocimiento previo de lo que se está hablando. El estudiante de una lengua extranjera tiene sus capacidades de comprensión limitadas, lo cual nos hace responsables de proveer un contexto y un tema con los que se sienta lo suficientemente cómodo como para que el índice de estrés y la ansiedad no afecten negativamente a la comprensión del texto oral.

De igual manera, la elección de temas familiares no debe implicar diálogos totalmente predecibles; no se pretende que el candidato consiga anticipar la conversación que va a tener lugar tan sólo por haber reconocido el contexto. Es importante que se incluya cierta novedad, para evitar de ese modo que algún candidato pueda contestar correctamente alguna de las preguntas sin que haya habido algún tipo de comprensión, más que el reconocimiento del entorno.

La familiaridad de los candidatos con los temas de los pasajes es uno de los factores que afectan a la dificultad de los textos, aunque no el único. Hay otros factores que influyen de igual manera en la dificultad con la que los candidatos procesan los textos, y que también se tuvieron en cuenta en la selección de los materiales. Entre ellos hay que destacar las siguientes características:

1. Características lingüísticas. Los textos en los que aparece un mayor número de vocabulario frecuente (es decir, palabras de uso constante en una lengua) son más fáciles. En cuanto a la gramática, siempre que ésta muestre estructuras de poca complejidad, la dificultad del texto igualmente disminuye: textos con oraciones subordinadas y coordinadas suelen ser más difíciles de procesar.
2. Claridad de ideas. Textos en los que las ideas están expuestas de manera explícita tienden también a ser más fáciles que los que tienen las ideas menos explícitas. De igual forma, los textos en los que hay una mayor redundancia tienden también a ser más fáciles (siempre y cuando los candidatos se den cuenta de que la información es redundante).
3. Organización. Textos en los que las ideas están expresadas de una manera lineal o siguiendo un orden cronológico son más fáciles que aquellos en los que las ideas aparecen un poco más desordenadas, así como aquellos textos en los que los puntos principales aparecen

claramente antes que los ejemplos son más fáciles también que aquellos textos en los que los ejemplos ilustrativos se presentan antes que la idea principal.

9.2.1.5 Longitud de los extractos y velocidad de habla

De acuerdo a los estudios realizados por Tauroza y Allison (1990), la velocidad media de habla en la lengua inglesa es la siguiente:

Tabla 9.2 Velocidad media de habla en lengua inglesa

	Palabras por minuto	Silabas por segundo
Monólogos radiofónicos	160	4,17
Conversaciones	210	4,33
Entrevistas	190	4,17
Clases a hablantes no nativos	140	3,17

Según se observa en la tabla, el número de palabras que un hablante nativo inglés emite por minuto varía desde 140 (en el contexto de una clase impartida a hablantes no nativos) hasta 210 (en una conversación). Según dicha información, la selección que se debía hacer iría encaminada hacia textos en los que la velocidad de habla estuviese comprendida entre la mínima y la máxima representada en esta tabla. Una vez elegidos los textos, se contó el número de palabras en cada uno de ellos y el tiempo de duración de la conversación. Con esos datos se pudo establecer el nivel de velocidad de habla de cada pasaje, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 9.3 Nivel de velocidad de habla de los pasajes del componente de comprensión oral

Pasaje	Longitud (en segundos)	Número de palabras	Número de palabras por minuto
Primera parte			
1	21	67	191,42
2	23	48	125
3	7	19	162,85
4	33	75	136,36
5	37	94	152,43
6	28	65	139,28
Segunda Parte			
1	92	256	166,95
Tercera Parte			
1	70	203	174

Tal y como se observa, el nivel de velocidad de los extractos oscila entre 125 palabras por minuto en el pasaje 2 de la primera parte y 191,42 en el primer texto de esta misma parte. La media del número de palabras por minuto de todos los textos es de 156,03, un poco más que el número de palabras por minuto que se emiten en una clase para hablantes no nativos. Por tanto, los textos seleccionados muestran una velocidad asequible de acuerdo con el nivel de los candidatos para quienes el examen está dirigido.

9.2.1.6 Variables lingüísticas de los hablantes

Los rasgos suprasegmentales ocupan también un puesto importante en el análisis del lenguaje de nuestros textos, siendo

características que varían de un hablante a otro. Entre estos rasgos hay que mencionar la acentuación (tanto de palabras como de oraciones) y la entonación (que también varía según el tipo de oración que se esté produciendo). No obstante, nuestro interés se enfoca más en el dialecto y en el acento de nuestros hablantes.

A la hora de hablar de dialectos, se pueden clasificar en dialectos estándar y dialectos no estándar, entendiéndose por estándar aquél que está respaldado por alguna institución y que, por tanto, es considerado como la forma “correcta” de lenguaje que se usa en las escuelas, en los libros de gramática, en los diccionarios y en todos los medios de comunicación. A continuación se detalla la variedad dialectal presente en cada texto:

Tabla 9.4 Variedad dialectal de los textos del componente de comprensión oral

Pasaje	Variedad dialectal de los hablantes		
	Interlocutor A	Interlocutor B	Interlocutor C
Primera parte			
1	Canadiense	Británico	-
2	Americano	-	-
3	Británico	-	-
4	Británico	Británico	Británico
5	Británico	Británico	-
6	Británico	Británico	-
Segunda Parte			
1	Americano	Británico	-
Tercera Parte			
1	Británico	-	-

Dentro de una variedad dialectal se pueden distinguir distintos acentos, hablándose de acentos regionales y de acentos no regionales, siendo los primeros más difíciles de entender. Por este motivo una de las cuestiones que se han tenido en cuenta desde un principio ha sido la selección de textos en los que no estuviese presente ningún tipo de acento regional.

9.2.2 Selección de textos

Una vez establecidas las especificaciones para este componente, se pasó a la selección de los textos y a la escritura de los ítems que llegarían a evaluar la comprensión oral de los candidatos.

En primer lugar, fueron tres las fases por las que se pasó en la selección y edición de los textos orales, tal y como se muestra a continuación:

1. Primera fase: selección de los textos. Teniendo en cuenta cada uno de los puntos expuestos anteriormente, se pasó a la búsqueda y selección de materiales.

Tal y como se dijo ya anteriormente, las dos fuentes de selección de material fueron por un lado el acceso a Internet y por otro el análisis de materiales didácticos complementarios de varios libros de texto. Tras varios meses de trabajo, se hizo una compilación de textos bastante extensa, a partir de la cual finalmente se eligieron aquellos que mejor se acomodaban al perfil buscado. En el cuadro que a continuación se muestra se adjunta la procedencia de cada uno de los pasajes que finalmente se decidió usar para cada uno de los ejercicios de las tres partes de este componente:

Tabla 9.5 Procedencia de los pasajes del componente de comprensión oral

Pasaje	Procedencia de los extractos
Primera parte	
1	BBC World http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/london/unit4/listen1.shtml
2	Richards, J. C. y C. Sandy. 2000. <i>Passages: An upper-level multi-skills course. Student's book 2</i> . Cambridge: Cambridge University Press (Grabación "On the Radio", en la lección B de la unidad 7: Telling the News)
3	London's Transport Museum http://www.geocities.com/CollegePark/3812/tubesounds.html
4	Craven, M. 2004. <i>Listening Extra. A resource book for multi-level skills activities</i> . Cambridge: Cambridge University Press (Pista 20 del CD 1)
5	Craven, M. 2004. <i>Listening Extra. A resource book for multi-level skills activities</i> . Cambridge: Cambridge University Press (Pista 25 del CD 1)
6	BBC World http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/london/unit2/listen1.shtml
Segunda Parte	
1	English Language Listening Laboratory Online (ELLO) http://ello.org/may/jason/jadvice.htm
Tercera Parte	
1	English Language Listening Laboratory Online (ELLO) http://www.ello.org/july/nico/nturkey.htm

No hay que olvidar que el uso de materiales ya publicados requiere la correspondiente petición de permisos. Muchos profesores e investigadores usan materiales con copyright en sus clases o en investigaciones que realizan sin pedir el derecho a su uso, asumiendo que su utilización está permitida siempre y cuando se haga con fines académicos en los que no haya ningún interés comercial. El objetivo fundamental del examen es el proyecto en el que esta tesis doctoral está basado (por un lado un proyecto académico y por otro una investigación sin fines lucrativos). No obstante, con el objetivo de darle una mayor rigurosidad al estudio, se decidió contactar con las

editoriales de los libros *Listening Extra* y *Passages*, así como con las personas e instituciones encargadas de los textos publicados en las páginas Web indicadas en la tabla 9.5 para recibir los permisos correspondientes. En el apéndice 8 se adjunta toda la correspondencia enviada y recibida, en la que se demuestra el permiso de uso de todos los textos orales aquí expuestos.

2. Segunda fase: edición de los textos. Una vez elegidos los textos, se pasó a su edición, que se hizo con la ayuda de varios programas informáticos encargados de eliminar sonidos de fondo en las grabaciones, de subir el volumen a cada uno de los extractos con el fin de garantizar una mejor audición y de cambiar el formato de algunos de los pasajes (principalmente de MP3 a un archivo con extensión "wav" con el objetivo de que todos se pudiesen grabar en un CD. Se cambió la duración de algunos de los pasajes, ya que en algunos de los casos no nos interesaba usar el extracto completo, sino sólo el trozo en el que aparecía la conversación que serviría para el ejercicio. Así pues, tras un período de cambios y de edición, los textos quedaron preparados para su grabación.
3. Tercera fase: grabación del CD. Aunque los textos ya habían sido seleccionados y editados para su grabación, aún quedaba parte del trabajo por hacer, puesto que las instrucciones y preguntas aún no habían sido diseñadas. Esta tercera fase fue el último paso que se dio, ya que no podía realizarse hasta que no se escribieran los ítems y las instrucciones para cada ejercicio. Finalmente, con la ayuda de un hablante nativo de inglés, se grabaron las instrucciones y se terminó de compilar el CD que recoge toda la información del componente de comprensión oral.

9.2.3 *Textmapping*

El *textmapping* de la comprensión oral se realizó tan sólo con el texto de la tercera parte, ya que el tipo de actividad propuesta requería un análisis hecho por otras personas antes de que el ejercicio pasara a formar parte del examen. De hecho, gracias al *textmapping* finalmente se decidió usar otro texto, puesto que o bien el texto elegido en primer lugar o el ejercicio diseñado no parecían ser lo suficientemente válidos como para evaluar la comprensión oral de los candidatos. Se puede tener una idea más clara al respecto si se observa el texto y los ejercicios propuestos en un principio.

Tal y como se observa en el cuadro que se adjunta más abajo, el texto muestra la conversación entre dos personas. Una de ellas (de quien no conocemos el nombre) está entrevistando a Kate, quien habla de su experiencia en un gimnasio. Cuenta de qué manera los gimnasios son diferentes en ese lugar (Australia) comparados con los de su país (no especifica de qué país es originaria). Habla también del tipo de ejercicio que normalmente hace cuando va al gimnasio con Nicola, una de sus amigas.

Kate, how do you normally spend your evenings?
I've joined the gym here, so I go and exercise and go for a swim.
Swim. How long do you stay each time?
About 2 hours.
Wow. So what do you do during those two hours?
**So we go jog for about an hour and then have a swim for half an hour
and then sauna for about ten minutes and then finish off with a
massage.**
Really, a massaging chair?
A massaging chair!
Wonderful, and so who do you go with?
I go with Nicola.
And Nicola is?
She's another teacher and she's who I live with, so.
Alright, good, good, good, good. Now when you're in the gym,
do you do weights? Do you do cardio? Aerobics? Running? Walking?
We do everything really. Aerobics and weights.
Aerobics and weights are the best.
The gyms here are much better than back home.
Oh, yeah. What's the biggest difference?
**They have games on the machines so if you're cycling; you're also
playing a game where you have to blow up
the other cyclists so it makes it a bit more interesting than just
exercising.**
Uh-huh! So it passes the time by. Yeah, lot quicker. And then why are
you exercising?
Do you have a certain reason, a goal in mind?
**Yeah, because I put on a lot of weight when I was in Australia
because I was eating too much pizza and, good breakfast, and
drinking far too much beer.**
So you just want to shed those extra pounds.
Yeah, that I put on and get back to the original weight that I was.
Well, good luck to you.
Thank you.

La actividad que se propone en esta parte del examen es la de un resumen de este mismo texto oral al que se le han añadido algunos huecos, donde los candidatos tienen que escribir palabras clave demostrando así que lo han comprendido.

En primer lugar, se escribió un resumen del texto, siendo éste el resultado final:

Kate is from England. She has recently moved to another country, and she talks about her experience in the (1) **gym**. She says she goes there with Nicola, her friend, during the (2) **evenings**. They are both (3) **teachers**. They spend there almost two hours, and they do a little of everything. They first (4) **jog** during one hour and then they (5) **swim** for about thirty minutes. They finish with a (6) **massage**. She says that she likes that place because there are (7) **games** on the (8) **machines**, so she can (9) **play** while she is doing something else. Finally she declares that she goes there because she wants to get back to her original (10) **weight**.

Las palabras resaltadas son aquellas que se decidió eliminar, siendo sustituidas por un hueco cada una. Los candidatos deberían rellenar los huecos con estas mismas palabras que están resaltadas o con algún sinónimo que implique el mismo significado.

Tras el diseño del ejercicio, se le envió a veinte personas (algunas de ellas nativas, otros profesores de inglés y algunos con un nivel de inglés intermedio) con el fin de que rellenaran los huecos del texto. El ejercicio se envió sin el texto oral original, pidiéndose que se rellenaran los huecos de acuerdo al sentido común, siempre y cuando el resultado final fuese un texto con sentido. Quince de las veinte personas a las que se envió el texto contestaron, y estas son las respuestas que dieron:

Tabla 9.6 Respuestas escritas en los huecos en blanco durante la fase de *textmapping* (ítems 1-5)

Persona	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5
1	Gym	Finals	Students	Run	Swim
2	School	High School	English women	Study	Practice
3	Farm	Last summer	students	Catering	Planted
4	Gym	Morning	Women	Run	Swim
5	Gym	Weekends	Overweight	Jog	Swim
6	Ocean	Summer	Surfers	Surf	Swim
7	Gym	Week	Sporty	Run	Swim
8	City	Weekend	Tired	Went shopping	Had lunch
9	Gym	Afternoon	Friends	Went	Stayed
10	Gym	Afternoon	Overweight	Run	Swim
11	Gym	Evening	Young	Lift weight	Run
12	Paper	Holidays	Twenty	Drove	Cycled
13	Gym	Afternoon	Athletic	Do aerobics	Lift weight
14	Gym	Break	Students	Run	Work out
15	Gym	Afternoon	Motivated	Exercise	Stretch

Tabla 9.7 Respuestas escritas en los huecos en blanco durante la fase de *textmapping* (ítems 6-10)

Persona	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10
1		Desks	Machines	Study	Size
2	Conversation	Laboratorios	Library	Practice	Store
3	Harvest	Other students	Land	Meet them	Landscape
4	Stretch	Televisions	Walls	Watch them	Shape
5	Stretch	Televisions	Walls	Watch	Shape
6	Race	Umbrellas	Sand	Rest	Shape
7	Sauna	Televisions	Wall	Watch TV	Fit
8	Walk	Many shops	Street	Buy	City
9		TVs	Walls	Watch	Shape
10	Shower	Screens	Wall	Watch TV	Shape
11	Sauna	Many possibilities	Site	Socialize	Lifestyle
12	Walk	Few	Beach	Rest	Job
13	Swim	TVs	Wall	See the news	Energy
14	Stretching Exercise	Mirrors	Wall	Look at herself	Shape
15	Shower	Televisions	Wall	Match	Shape

Es interesante observar los resultados del ejercicio, ya que en la gran mayoría de los casos las respuestas son correctas (y si no lo son, se acercan mucho a la respuesta correcta). Hay que recordar que ninguna de las personas de las que participaron oyó en ningún momento la grabación, y no tenían idea alguna del tema en cuestión. No obstante, el simple sentido común les hizo adivinar el contexto, y a partir de ahí fueron relacionando ideas hasta que muchos de los huecos se rellenaron con la palabra correcta. Diez de las quince personas escribieron la palabra *gym* en el primer hueco, y aunque nadie llegó a escribir la palabra *weight* en el último, la gran mayoría escribió *shape* (que está muy relacionada) o incluso *size*, lo cual nos indica que la actividad diseñada

no podría evaluar de manera válida la comprensión oral, puesto que el factor de acierto casual es muy alto.

Con estos resultados se decidió cambiar la actividad (tanto el texto oral como el resumen escrito). Se realizó de nuevo el *textmapping* del texto, y esta vez los resultados fueron distintos. Algunas de las personas comentaron incluso que el nuevo texto era más difícil que el anterior, ya que no había pistas que ayudaran a la elección de las palabras para los huecos. En el siguiente punto se presentan y se analizan cada uno de los ítems que finalmente formaron parte del componente.

Las respuestas obtenidas en el proceso de *textmapping* sirvieron también para especificar bien a los candidatos que tienen que escribir tan sólo una palabra en cada hueco, en vez de dos o más. Durante la fase de *textmapping*, se dijo claramente en las instrucciones que se debía escribir sólo una palabra, y sin embargo se dio el caso de algunos huecos en los que se escribió más de una.

9.2.4 Los ítems que evalúan la comprensión oral

En este apartado se explica de manera más detallada cuáles son los objetivos de cada una de las tres partes del componente, presentándose al mismo tiempo los ítems que finalmente se diseñaron a partir de los textos orales seleccionados. De igual manera que ocurre con las demás partes del examen, la finalidad del componente es evaluar tan sólo una destreza (en este caso la de comprensión oral), lo cual significa que no hay interés por las otras habilidades (lectura, escritura y habla). Durante el diseño de los ítems se tuvo en cuenta esta variable de tal manera que los candidatos no tuviesen ni que escribir ni que hablar para contestar las preguntas, sino que más bien tuviesen que marcar una respuesta correcta de entre varias (o bien en un ejercicio de elección

múltiple o en uno de verdadero y falso). El único ejercicio en el que se pide que se escriba algo es en el tercero, tal y como ya se ha mencionado y se muestra más abajo.

Es importante remarcar que tanto las instrucciones como las preguntas del componente aparecen escritas en el papel que los candidatos reciben y de manera oral en el CD donde están grabados los textos. Con ello se le facilita al candidato la tarea que debe realizar. Obviamente, los textos orales sólo están en el CD, y se deben oír una sola vez.

1. Primer ejercicio. El objetivo de este ejercicio es el de evaluar la comprensión general de mensajes transmitidos oralmente, y se hace a partir de cinco grabaciones con una extensión no superior a los 30 segundos. Los candidatos no deben prestar atención a detalles específicos, ya que se les pregunta sobre ideas muy generales del texto. Cada uno de los textos va acompañado de un ejercicio de elección múltiple con cuatro opciones, habiendo tan sólo una respuesta correcta por pregunta. Aunque los candidatos tienen que contestar sólo a cinco preguntas, en el examen aparecen seis, ya que la primera de ellas se da como ejemplo.

Cada uno de los ítems correctos recibe 2 puntos, mientras que si la respuesta es incorrecta no se recibe ninguno. El número total de puntos que se pueden conseguir en esta primera parte es de 10.

La que aparece a continuación es la pregunta que se usa como ejemplo en esta parte, seguida de la respuesta correcta (tal y como aparece también en la hoja de respuestas que se le da a los candidatos):

1.- What is the speaker buying?

- A. A pair of shoes.
- B. A pair of gloves.
- C. A pair of jeans.
- D. A pair of socks.

PART ONE			
A	B	C	D
■	□	□	□

2. Segundo ejercicio. A diferencia del primer ejercicio, en esta segunda parte se evalúa la comprensión oral basada en detalles específicos. Para ello, y también a diferencia de la primera parte, se usa un sólo texto de una extensión un poco más larga (aproximadamente un minuto y medio). El tipo de ejercicio que se plantea es de verdadero o falso, teniéndose que decidir si cada una de las cinco afirmaciones que aparecen es verdadera o falsa de acuerdo a la información expresada en el texto. No obstante, el candidato se encuentra con seis afirmaciones, puesto que la primera se ofrece como ejemplo y viene con la respuesta dada.

La puntuación máxima que se puede obtener en este segundo ejercicio es de cinco (un punto por cada ítem correcto).

El cuadro que a continuación se adjunta muestra las 6 afirmaciones que los candidatos deben considerar como verdaderas o falsas después de haber escuchado la conversación. La primera de ellas tiene el número 7 porque la numeración continúa desde la primera parte. Después del cuadro se ofrece la respuesta correcta de la

primera de las afirmaciones, tal y como aparece en la hoja de respuestas de los candidatos:

7. Todd says he will go to England for one week.
8. He should stay in North London.
9. Bath has a lot of history.
10. Cambridge is a quiet place.
11. The best way of traveling around is by train.
12. Traveling to Cambridge or Bath is very expensive.

PART TWO			
	TRUE	FALSE	JUSTIFY YOUR ANSWER
7	X		

3. Tercer ejercicio. Finalmente, en el ejercicio propuesto para la tercera parte se evalúa tanto la comprensión general como la de detalles específicos emitidos a través de mensajes orales. La actividad elegida es un ejercicio de rellenar huecos en un texto que resume el contenido de una grabación, tal y como se señaló en el punto anterior al hablarse del proceso de *textmapping*.

El texto usado tiene una duración aproximada de un minuto y medio, tratándose de un monólogo que va acompañado de un resumen con seis huecos en blanco. El primero de ellos, siguiéndose la misma norma hasta ahora, se ofrece como ejemplo al que se le incluye la respuesta correcta. Los ítems aparecen numerados desde el 14 hasta el 18, continuándose así con la numeración de las partes anteriores.

La puntuación máxima que un candidato puede obtener en este ejercicio es de diez (dos puntos por cada ítem correcto).

Seguidamente se muestra en un cuadro el texto resumen que se les presenta a los candidatos para que hagan la actividad tras escuchar el monólogo, seguido de la respuesta correcta del primer hueco:

Nicola talks about a trip she made a few (13) _____ ago. She visited (14) _____, one of her favourite countries, and she spent (15) _____ days in its capital. She says that people were very (16) _____ there. One of the things she liked about the city was the mixture of cultures. After that, she went to another city, where she found something really interesting: the way people (17) _____. She also talks about her visit to one of the shops where they sell (18) _____, which is their primary source of income.

PART THREE	
13	<i>years</i>

9.3 Expresión escrita

A diferencia del proceso de escritura de los ítems para los componentes de las destrezas receptivas, el diseño de los ítems para esta parte llevó menos tiempo, ya que no hubo que hacer una gran búsqueda de textos para cada una de las preguntas. No obstante, fue precisa la recopilación de ciertos materiales necesarios para los ítems, ya que en este componente de expresión escrita también se le ofrece al candidato cierta cantidad de información que le sirve como input para poder llevar a cabo su tarea y demostrar su capacidad de escritura. Dicho input, en algunos de los casos deja de ser lingüístico para convertirse en dibujos o ilustraciones, con el fin de impedir que algún candidato no pueda escribir su respuesta simplemente porque no entiende lo que está leyendo o no se le ocurre qué escribir si no se le da un punto de partida.

En esta situación no se estaría evaluando la habilidad de escritura del estudiante, sino su comprensión lectora; por otra parte entraría en juego otra variable como la imaginación o su conocimiento previo del mundo.

El proceso de *textmapping*, que llevó gran parte del tiempo dedicado al diseño de los ítems para la comprensión oral y escrita, tampoco tuvo que realizarse durante la escritura de los ejercicios de este componente, lo cual hizo que se necesitara no sólo una menor cantidad de tiempo sino también la colaboración de un número más reducido de personas. No obstante, fue necesaria también la colaboración de varias personas (especialmente nativos de la lengua inglesa) que revisarían los ítems una vez escritos.

9.3.1 Los ítems que evalúan la expresión escrita

1. Primer ejercicio. Con el primer ejercicio se evalúa la capacidad de escritura de los candidatos a partir de una serie de dibujos que se le ofrecen. Se espera que escriban un texto de aproximadamente 100 palabras (25 palabras para cada uno de ellos), prestándose atención especial a la secuenciación lógica de los hechos y las conexiones entre los distintos párrafos.

Puesto que las ilustraciones que se le ofrecen al candidato representan varias de las acciones que un personaje realizó durante el día de ayer (en las instrucciones se especifica claramente que fue “ayer” cuando dichas acciones se llevaron a cabo), el texto que se espera que el candidato escriba es narrativo, con las formas verbales escritas en el pasado.

El hecho de que se incluyan dibujos en este ejercicio hace que el candidato se sitúe en un contexto específico acerca de lo que tiene que escribir, al mismo tiempo que se limita el tipo de respuestas

(dentro de las propias limitaciones que un ejercicio de escritura como este puede tener), ya que sólo se debe escribir acerca de lo que está ocurriendo en los dibujos. La inclusión de los dibujos hace también que la atención del candidato quede enfocada en la tarea, ya que con otro tipo de ejercicios (tal y como la composición de un texto a partir de un tema propuesto) podría darse el caso de que algún estudiante escribiera un texto con el cual ha encontrado bastantes dificultades, no por su limitación lingüística, sino más bien por falta de conocimiento en el tema propuesto.

Estos son los dibujos que aparecen en el examen:



Aunque son cinco los dibujos que se le ofrecen al candidato, en el ejercicio se pide que se escriba sólo acerca de cuatro de ellos. El primer dibujo, aparte de ofrecer un contexto y situar al estudiante, va acompañado de su descripción por escrito, proporcionando así también un modelo acerca de cómo se debe continuar la historia.

A continuación se muestra el primer párrafo, correspondiente al primero de los dibujos, tal y como aparece en la hoja de respuestas donde el candidato debe escribir su texto.

John went to sleep at three o'clock in the morning, after studying for his Science test. He was exhausted and he did not hear the alarm clock when it went off and overslept for one hour. As he woke up, he realised he had to run to school to be on time for his test.

A partir de esta introducción el candidato debe continuar narrando la historia de lo que el personaje de los dibujos hizo ayer. Para ello, la hoja de respuestas incluye una sección donde se ofrece espacio suficiente para que se escriba la respuesta. Dicha respuesta no debe superar el espacio que se ofrece para tal respecto.

Con este ejercicio se cumplen varios de los objetivos presentes en el currículo de Bachillerato en Andalucía; la tarea que el candidato debe llevar a cabo no sólo está basada en una narración escrita de acontecimientos, tal y como establece el punto 1 de los contenidos de Lenguas Extranjeras II, sino que también respeta el punto 7 de la misma sección, donde se señala que el estudiante debe ser capaz de “finalizar un texto del que se ha proporcionado uno o varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia” (véase apéndice 2).

2. Segundo ejercicio. En este segundo ejercicio no se pide que el candidato escriba un texto, tal y como se hace en la primera parte, sino que debe añadir información a un texto previamente escrito de unas 50 palabras aproximadamente. Lo que el candidato debe hacer es incluir cierta información que le falta al texto que ofrezca un mensaje más completo y con información más precisa. Por tanto, la microdestreza que se evalúa con esta actividad es la capacidad que el

candidato tiene de comunicar por escrito distintos mensajes específicos.

El texto que el candidato encuentra en este ejercicio no fue recopilado, tal y como se hizo con los textos para el componente de lectura, sino que fue diseñado expresamente para esta actividad. No obstante, el hecho de que no haya sido seleccionado de algún libro, revista, periódico o cualquier otra fuente de materiales escritos no significa que el texto deje de ser auténtico. De hecho, fue compuesto por profesores nativos de inglés, a quienes se les explicó qué tipo de ejercicio se estaba preparando y qué tipo de texto se necesitaba. El resultado final fue el texto que se presenta a continuación, imitando una carta que escribe Richard a Chris para invitarle a su fiesta de cumpleaños:

	<p>Dear Chris,</p>
When exactly?	<p>I am sending you this card to invite you to my birthday party <u>next week</u>. I am expecting many people to go <u>there</u>, and I am sure that we will have a good time. This year I am going to have <u>a very special celebration</u>.</p>
Where?	<p>I hope you can join us. If so, please be <u>on time</u>. We would also like to go dancing after the party.</p>
Why? How?	<p style="text-align: right;">I hope to see you then,</p>
What time?	<p style="text-align: right;">Richard</p>

Tal y como se observa, se han subrayado las siguientes expresiones, que son justamente aquellos enunciados que necesitan una ampliación, ya que el mensaje que está ofreciendo es muy vago y necesita de una información mucho más precisa.

- *Next week*
- *There*
- *A very special celebration*
- *On time*

Las anotaciones que se han hecho a los márgenes del texto le sirven de ayuda al candidato para escribir su texto final, al servirle de ayuda para saber cuál es la información que se debe incluir:

- *When exactly?* Hay que dar una fecha en concreto, y no decir sólo que la fiesta será la semana que viene.
- *Where?* Es necesario que se indique el lugar de la fiesta, en vez de que no quede bien claro dónde tendrá lugar.
- *Why? How?* Estas dos preguntas están relacionadas con *a very special celebration*. Se debe especificar por qué este año la fiesta de cumpleaños va a ser especial, y de qué manera se va a celebrar para que sea especial.
- *What time?* No basta con que la carta diga que se exige puntualidad, sino que se tiene que incluir la hora a la que comenzará la fiesta, así como su duración, para que la persona que recibe la carta tenga una idea clara del tiempo que estará allí.

El candidato debe escribir sus respuestas en el espacio que se facilita en la hoja de respuestas para este segundo ejercicio de escritura. La extensión del texto no puede superar el espacio que se ofrece.

Del mismo modo que ocurre con el ejercicio anterior, este segundo ejercicio se basa en el currículo de Bachillerato en Andalucía. Por un lado, se tiene en cuenta el punto 8 de los contenidos de

Lenguas Extranjeras I, en el que se menciona la redacción de cartas, tanto informales como con un cierto grado de formalidad. Por otro lado, se tiene en cuenta también el punto 3 de la sección “Reflexión sobre la Lengua”, en el cual se indica que el candidato debe ser capaz de “expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales, concertar citas, predecir acontecimientos y hacer pronósticos.”

9.4 Expresión oral

El objetivo de este componente es el de evaluar la capacidad de comunicación oral de los candidatos, lo cual indica que desde un principio durante el proceso de creación de los ítems se intentó crear tareas en las que no se estuviera examinando ninguna otra destreza. Para ello, tras la escritura de las especificaciones de este componente (basadas de nuevo en el currículo de Bachillerato), se pasó a escribir dichos ítems, según los materiales que se fueron recopilando. Para evitar que se evaluaran otras destrezas aparte de la oral, se decidió usar ilustraciones para algunos de los ejercicios.

La búsqueda y selección de materiales para este componente fue mucho más sencilla que para cada uno de los demás componentes del examen. Supone menos esfuerzo buscar y encontrar dibujos que sirvan como input para cierta tarea que encontrar textos escritos o material auditivo con cierto tipo de vocabulario a un nivel determinado, con estructuras gramaticales apropiadas a ese nivel y de una extensión acorde a las características del test y de los candidatos que lo están realizando. Todos los dibujos fueron seleccionados del servicio de Clip Art que ofrece Microsoft. En el siguiente apartado se darán detalles específicos de cada uno de los dibujos elegidos.

El segundo de los ejercicios no requería el uso de ilustraciones, pero sí fue precisa la creación de varias situaciones. Para la consulta para la elaboración de dichos ítems se han utilizado el currículo de Bachillerato así como los libros de texto utilizados, *Bonus* y *New Impact*. También ha resultado muy útil el libro *The Speaking Handbook* de Csépes y Együd (2004).

9.4.1 Los ítems que evalúan la expresión oral

El componente de expresión oral está compuesto de dos ejercicios que evalúan microdestrezas distintas. La respuesta de los candidatos debe ser grabada para su posterior corrección. La duración de cada una de las respuestas debe ajustarse a dos minutos, no pudiéndose sobrepasar esa cantidad de tiempo. El candidato tiene tres minutos de preparación para cada uno de los dos ejercicios, en los cuales se le permite tomar notas en una hoja de papel. No se permite, sin embargo, que durante la grabación el candidato lea un texto que haya escrito en su hoja de notas (calificándose negativamente dicha actuación). La cantidad total de tiempo para el componente de expresión oral es de diez minutos.

Estos son los dos ejercicios propuestos para este componente:

1. Primer ejercicio. Este ejercicio evalúa la habilidad de los candidatos para narrar de manera oral alguna experiencia personal ocurrida en el pasado. Dicha tarea se lleva a cabo a partir de cinco dibujos que se proponen, de los cuales el candidato debe elegir tan sólo uno. Puesto que se trata de narrar experiencias personales en el pasado, se da la opción de que el candidato elija aquel dibujo con el mejor se identifique, ya que así el nivel de motivación y seguridad en el habla es mucho mayor que si se impone que se hable acerca de una experiencia personal de un dibujo con el que el candidato nunca ha

estado relacionado. No obstante, todos los dibujos seleccionados hacen referencia a situaciones muy corrientes de la vida cotidiana, lo cual pone de manifiesto que la tarea no está diseñada para que resulte más difícil o más fácil a ciertos estudiantes. Todo esto también indica que el tipo de vocabulario y estructuras gramaticales que se deben usar en la narración son familiares al candidato, al proponerse temas conocidos.

En el siguiente cuadro se muestran las instrucciones que aparecen en el examen para este ejercicio:

Think about one personal experience you had related to only one of the pictures below. Take a few minutes to prepare your story. After that, you will have 2 minutes to narrate it. Speak loud and clear, as your response will be recorded.

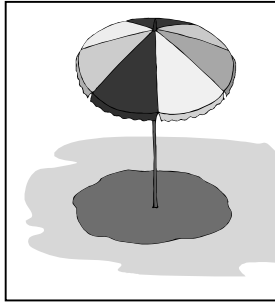
Include the following information:

- What happened?
- When did it happen?
- Where did it happen?
- How did it happen?
- Why do you remember that story?

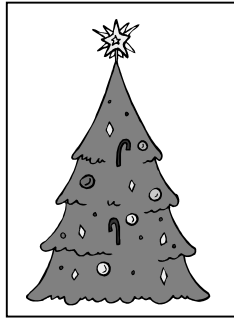
A continuación se presentan cada uno de los 5 dibujos propuestos para el ejercicio:



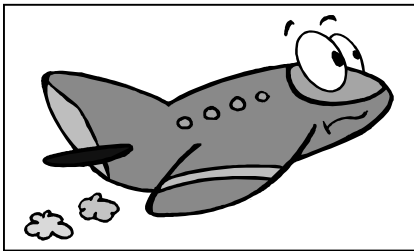
Este primer dibujo representa una tarta de cumpleaños, lo cual hace que el candidato pueda llegar a recordar o bien su propio cumpleaños o el de alguna persona cercana a él. El tipo de vocabulario que se espera encontrar en esta narración está relacionado con fiestas, celebraciones y regalos. Es de esperar también que se incluyan fechas.



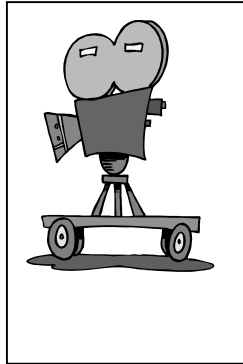
La segunda opción viene dada por el dibujo de una sombrilla de playa. Este dibujo puede llegar a sugerirle al candidato temas relacionados con las vacaciones y el verano. Por lo tanto, se espera narraciones acerca las actividades que al candidato le gusta hacer durante su tiempo de vacaciones, así como también algún viaje reciente a la playa en verano, con vocabulario relacionado con aficiones y deportes.



Al igual que el dibujo anterior, esta ilustración está relacionada con épocas festivas de vacaciones, pero esta vez se trata de la Navidad. Es de esperar que el candidato hable de cómo se celebra la Navidad o bien en su ambiente familiar o en su país. Así como en la opción anterior era válida una narración acerca del verano, en esta ocasión se permite que se hable acerca del invierno, la estación en la que tiene lugar esta celebración.



Esta ilustración sirve como inicio para la narración de un viaje que el candidato ha realizado en el pasado. Dicho viaje no tiene por qué necesariamente haber sido realizado en avión, pero el dibujo de un avión inspira la idea de viaje. Se espera que se incluyan nombres de ciudades o países, así como de los lugares que se visitaron y las cosas que se hicieron.



La última opción viene dada por el dibujo de una cámara de cine, lo que sugiere que el candidato hable acerca de una película que ha visto recientemente. Puesto que el cine representa una de las aficiones que los estudiantes puedan tener, se puede esperar se hable también acerca de actividades que se realizan durante el tiempo libre.

2. Segundo ejercicio. El objetivo de este ejercicio es la evaluación de la habilidad oral de los candidatos para responder correctamente a ciertas situaciones, prestándosele especial atención a las funciones del lenguaje. Para dicha tarea se presentan 3 ítems, cada uno con una situación distinta a la que los candidatos tienen que responder verbalmente, dando una solución al problema que se plantea. Es un ejercicio de simulación, en el que la imaginación de los candidatos juega un papel muy importante. La respuesta que los candidatos den a cada una de las 3 situaciones debe ser similar a la respuesta que darían en la vida real en el caso de que se presentaran contextos similares.

El siguiente cuadro incluye toda la información que aparece en el ejercicio:

You are going to read three different situations. Think what you might say in each one. Speak loud and clear, as your response will be recorded on a tape. Try to anticipate how the conversation might continue. Use from 3 to 5 sentences for each situation.

1. You are introduced to someone at a party and talk to him for some time. You want to use his name and realise you have forgotten it. What do you say?
2. You've been listening to the weather forecast carefully as you're about to go on holiday. A friend asks you what the weather is going to be like. What do you say?
3. You want to buy a good guide book to Europe, but you don't want to spend very much. What do you say to the assistant in the bookshop?

Puesto que hay tres ítems en este ejercicio, el candidato debe leer en voz alta la situación elegida en el momento de la grabación antes de la respuesta, para que de ese modo quede aclarado cuál es la respuesta para qué ítem. Se consigue así, además, que el candidato no sólo se enfrente a cada contexto tras la lectura del material que encuentra en su hoja de examen, sino que también se le da la oportunidad de escuchar las instrucciones del ejercicio.

Este componente no se ha llegado a pilotar. Por ese motivo esta parte no se ha tratado con tanta profundidad como las otras tres.

Resumen

La idea central de este capítulo es dar una descripción detallada de todo el proceso de creación de los ítems que componen la prueba propuesta, desde que se seleccionan los textos para los componentes de las destrezas receptivas hasta que finalmente se diseñan las preguntas.

Es la fase que sigue a la redacción de las especificaciones; no se trata de un proceso sencillo, según se ha visto en este capítulo, ya que para los componentes de comprensión escrita y de comprensión oral se deben seleccionar varios textos que sirvan para evaluar estas destrezas. Hay diversas cuestiones que se deben considerar al elegir los textos. Entre ellas hay que destacar su procedencia, dificultad, longitud, organización retórica, propósito, estilo y canal de presentación, así como la familiaridad de los candidatos con los temas propuestos. Tras la selección de los textos es muy importante que se realice una sesión de *textmapping* con el objetivo de analizar los materiales elegidos y hacer un uso correcto de ellos a la hora de diseñar las preguntas, tal y como se ha descrito en este capítulo. Finalmente, la escritura de los ítems se debe hacer teniendo en cuenta las especificaciones, los materiales elegidos y los resultados obtenidos en el *textmapping*.

La escritura de los ítems de expresión escrita y oral no requiere tanta búsqueda de material, aunque esto no significa que la tarea sea mucho más fácil.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE
FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA**



**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA
CREACIÓN DE UN NUEVO EXAMEN DE INGLÉS EN
LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

TOMO II

**MIGUEL FERNÁNDEZ ÁLVAREZ
GRANADA, 2007**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA



PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA CREACIÓN DE UN NUEVO EXAMEN DE INGLÉS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

TOMO II

Tesis presentada para la obtención del Grado de Doctor por
D. Miguel Fernández Álvarez, Licenciado en Filología Inglesa por
la Universidad de Granada, bajo la dirección de la
Dra. Inmaculada Sanz Sainz.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Miguel Fernández Álvarez', enclosed within a circular scribble.

Vº Bº Inmaculada Sanz Sainz
Directora de la Tesis Doctoral

Miguel Fernández Álvarez
Autor de la Tesis Doctoral

Granada, 2007

ÍNDICE TOMO II

PARTE 4. Pilotaje de la prueba y puesta en marcha

10. Análisis estadísticos usados durante el pilotaje.....	435
10.1 Teoría Clásica de los tests (TCT).....	435
10.1.1 SPSS.....	437
10.1.1.1 Estadísticos descriptivos: Medidas de tendencia central y de dispersión.....	437
10.1.1.2 Análisis de ítems.....	439
10.1.1.2.1 Índice de dificultad.....	439
10.1.1.2.2 Índice de discriminación.....	440
10.1.1.2.3 Índice de fiabilidad.....	441
10.2 Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).....	442
10.2.1 Ventajas de la TRI.....	444
10.2.2 WINSTEPS.....	445
10.2.2.1 Información del algoritmo.....	446
10.2.2.2 Mapa de variables.....	449
10.2.2.3 Estadísticas de las personas.....	452
10.2.2.4 Estadísticas de los ítems.....	455
10.2.2.5 Análisis de distractores.....	456
10.3 Modelo de Rasch multifactorial o de múltiples facetas (MRM).....	458
10.3.1 FACETS.....	459
10.3.1.1 Mapa de variables.....	459
10.3.1.2 Estadísticas de los correctores.....	463
10.3.1.2.1 Severidad.....	463
10.3.1.2.2 Consistencia.....	464

10.3.1.3 Estadísticas de las categorías evaluadas.....	468
10.3.1.3.1 Dificultad.....	468
10.3.1.3.2 Unidimensionalidad.....	469
10.3.1.4 Estadísticas de las personas.....	470
10.3.1.4.1 Habilidad.....	470
10.3.1.4.2 Perfiles inusuales.....	472
10.3.1.5 Estadísticas de las escalas de corrección.....	474
10.3.1.5.1 Categorías de las escalas de corrección.....	475
10.3.1.6 Respuestas inesperadas.....	478
Resumen.....	480
11. Primera fase de pilotaje.....	483
11.1 Método.....	483
11.1.1 Participantes.....	483
11.1.2 Instrumento.....	484
11.1.3 Preparación y administración.....	492
11.2 Resultados de la comprensión escrita.....	492
11.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	493
11.2.2 Análisis de ítems: TCT.....	495
11.2.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	495
11.2.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	499
11.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	501
11.2.3 Análisis de ítems: TRI.....	504
11.2.3.1 Tabla de convergencia.....	504
11.2.3.2 Mapa de variables.....	505
11.2.3.3 Estadísticas de las personas.....	507

11.2.3.4 Estadísticas de los ítems.....	511
11.2.3.5 Respuestas inesperadas.....	515
11.2.3.6 Análisis de distractores.....	517
11.3 Resultados de la comprensión oral.....	521
11.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	521
11.3.2 Análisis de ítems: TCT.....	523
11.3.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	524
11.3.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	526
11.3.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	527
11.3.3 Análisis de ítems: TRI.....	529
11.3.3.1 Tabla de convergencia.....	529
11.3.3.2 Mapa de variables.....	531
11.3.3.3 Estadísticas de las personas.....	533
11.3.3.4 Estadísticas de los ítems.....	536
11.3.3.5 Respuestas inesperadas.....	540
11.3.3.6 Análisis de distractores.....	542
11.4 Resultados de la expresión escrita.....	543
11.4.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión.....	545
11.4.2 Análisis de la fiabilidad.....	547
11.4.3 Análisis de la fiabilidad entre los correctores....	549
11.4.4 MRM.....	556
11.4.4.1 Mapas de variables.....	556
11.4.4.2 Estadísticas de los correctores.....	561
11.4.4.2.1 Severidad.....	561
11.4.4.2.2 Consistencia.....	563
11.4.4.3 Estadísticas de las categorías evaluadas.....	566

11.4.4.3.1 Dificultad.....	566
11.4.4.3.2 Unidimensionalidad.....	568
11.4.4.4 Estadísticas de las personas.....	569
11.4.4.4.1 Habilidad.....	569
11.4.4.4.2 Perfiles inusuales.....	572
11.4.4.5 Estadísticas de las escalas de corrección.....	575
11.4.4.5.1 Categorías de las escalas de corrección.....	575
11.4.4.6 Respuestas inesperadas.....	580
11.5 Cambios al examen tras la primera fase de pilotaje.....	584
Resumen.....	588
12. Segunda fase de pilotaje.....	597
12.1 Método.....	597
12.1.1 Participantes.....	597
12.1.2 Instrumento.....	598
12.1.3 Preparación y administración.....	605
12.2 Resultados de la comprensión escrita.....	605
12.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	606
12.2.2 Análisis de ítems: TCT.....	608
12.2.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	608
12.2.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	611
12.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	613
12.2.3 Análisis de ítems: TRI.....	615
12.2.3.1 Tabla de convergencia.....	615
12.2.3.2 Mapa de variables.....	616
12.2.3.3 Estadísticas de las personas.....	618

12.2.3.4 Estadísticas de los ítems.....	623
12.2.3.5 Respuestas inesperadas.....	626
12.2.3.6 Análisis de distractores.....	629
12.3 Resultados de la comprensión oral.....	631
12.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	631
12.3.2 Análisis de ítems: TCT.....	633
12.3.2.1 Frecuencias en las respuestas.....	633
12.3.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	636
12.3.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	637
12.3.3 Análisis de ítems: TRI.....	638
12.3.3.1 Tabla de convergencia.....	638
12.3.3.2 Mapa de variables.....	640
12.3.3.3 Estadísticas de las personas.....	642
12.3.3.4 Estadísticas de los ítems.....	647
12.3.3.5 Respuestas inesperadas.....	650
12.3.3.6 Análisis de distractores.....	652
12.4 Resultados de la expresión escrita.....	653
12.4.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión.....	655
12.4.2 Análisis de la fiabilidad.....	657
12.4.3 Análisis de la fiabilidad entre los correctores....	659
12.4.4 MRM.....	667
12.4.4.1 Mapas de variables.....	667
12.4.4.2 Estadísticas de los correctores.....	673
12.4.4.2.1 Severidad.....	673
12.4.4.2.2 Consistencia.....	676
12.4.4.3 Estadísticas de los ítems.....	680

12.4.4.3.1 Dificultad.....	680
12.4.4.3.2 Unidimensionalidad.....	682
12.4.4.4 Estadísticas de las personas.....	683
12.4.4.4.1 Habilidad.....	683
12.4.4.4.2 Perfiles inusuales.....	687
12.4.4.5 Estadísticas de las escalas de corrección.....	690
12.4.4.5.1 Categorías de las escalas de corrección.....	691
12.4.4.6 Respuestas inesperadas.....	697
12.5 Cambios al examen tras la segunda fase de pilotaje.....	704
Resumen.....	708
13. Puesta en marcha del examen.....	717
13.1 Preparación y administración del examen con un grupo muestra.....	717
13.2 Instrumento.....	719
13.3 Informes estadísticos tras los análisis realizados para el grupo encargado en el diseño del examen.....	772
13.3.1 Comprensión escrita.....	772
13.3.1.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	772
13.3.1.2 Análisis de ítems: TCT.....	774
13.3.1.2.1 Frecuencias en las respuestas..	775
13.3.1.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	778
13.3.1.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	780
13.3.1.3 Análisis de ítems: TRI.....	781
13.3.1.3.1 Tabla de convergencia.....	781
13.3.1.3.2 Mapa de variables.....	782

13.3.1.3.3 Estadísticas de las personas....	784
13.3.1.3.4 Estadísticas de los ítems.....	789
13.3.1.3.5 Respuestas inesperadas.....	792
13.3.1.3.6 Análisis de distractores.....	794
13.3.2 Comprensión oral.....	797
13.3.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma.....	797
13.3.2.2 Análisis de ítems: TCT.....	799
13.3.2.2.1 Frecuencias en las respuestas..	800
13.3.2.2.2 Análisis de la fiabilidad.....	802
13.3.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación.....	803
13.3.2.3 Análisis de ítems: TRI.....	804
13.3.2.3.1 Tabla de convergencia.....	804
13.3.2.3.2 Mapa de variables.....	806
13.3.2.3.3 Estadísticas de las personas....	808
13.3.2.3.4 Estadísticas de los ítems.....	812
13.3.2.3.5 Respuestas inesperadas.....	815
13.3.2.3.6 Análisis de distractores.....	816
13.3.3 Expresión escrita.....	817
13.3.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión.....	819
13.3.3.2 Análisis de la fiabilidad.....	820
13.3.3.3 MRM.....	821
13.3.3.3.1 Mapas de variables.....	822
13.3.3.3.2 Estadísticas de los ítems.....	824
13.3.3.3.2.1 Dificultad.....	824
13.3.3.3.2.2 Unidimensionalidad..	825

13.3.3.3.3 Estadísticas de las personas.....	826
13.3.3.3.3.1 Habilidad.....	826
13.3.3.3.3.2 Perfiles inusuales.....	827
13.3.3.3.4 Estadísticas de las escalas de corrección.....	829
13.3.3.3.4.1 Categorías de las escalas de corrección..	829
13.3.3.3.5 Respuestas inesperadas.....	833
13.4 Informes realizados para los centros de los alumnos que hicieron la prueba.....	835
13.5 Informes realizados para los alumnos que hicieron la prueba.....	845
13.6 Informes realizados para los correctores.....	850
13.6.1 Análisis de la fiabilidad entre los correctores....	850
13.6.2 Severidad ejercida.....	854
13.6.3 Consistencia.....	856
13.6.3.1 Ejemplos de correcciones inconsistentes.....	858
Resumen.....	859
Conclusiones.....	871
Referencias Bibliográficas.....	885

PARTE 4

Pilotaje de la prueba y puesta en marcha

CAPÍTULO 10

Análisis estadísticos usados durante el pilotaje

En este capítulo se ofrece una breve introducción a los análisis estadísticos usados durante el pilotaje de la prueba. La primera parte del capítulo se centra en la Teoría Clásica de los tests (TCT), describiéndose los estadísticos descriptivos, el análisis de ítems, el análisis de la fiabilidad y el índice de dificultad y de discriminación realizados con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). En la segunda parte se muestra la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), y los análisis realizados con el programa WINSTEPS para los componentes de comprensión escrita y oral. Se ofrece una descripción de la tabla de convergencia y el mapa de variables que el programa genera, así como también se explica de qué manera con WINSTEPS se puede hacer un análisis estadístico de las personas, de los ítems y un análisis de distractores. Finalmente se hace una introducción al modelo de Rasch multifactorial (MRM) o de múltiples facetas y a los análisis usados con el programa FACETS para el componente de expresión escrita. Se describe tanto el mapa de variables generado por el programa como los estadísticos de los correctores, de los ítems, de los candidatos y de la escala de corrección usada en este componente.

10.1 Teoría Clásica de los tests (TCT)

En la TCT se considera que la puntuación de un test está constituida por dos elementos: una puntuación verdadera y un error (Thorndike 1982). La fórmula que la TCT sigue es la siguiente:

$$X = V + E$$

V es la puntuación verdadera y E es el error.

La puntuación verdadera es vista como un componente que no varía entre una forma del test y una forma paralela alternativa, y entre una y otra ocasión. Se considera que el error es una característica única de la medición específica, y es enteramente independiente del error que cabría esperar que surgiera en otra medición del mismo constructo (Guilford y Fruchter 1978). La puntuación verdadera nunca se puede observar directamente, y sólo puede inferirse a partir de la coherencia en el desempeño teniendo en cuenta la puntuación obtenida de un test a otro.

Aun cuando el principal centro de interés de la TCT es la información sobre el test, las estadísticas de los ítems (es decir el nivel de dificultad de los ítems y el nivel de discriminación de los mismos) también son importantes. En cuanto al análisis de los ítems, la TCT es relativamente sencilla, ya que no existen modelos teóricos complejos para relacionar la habilidad o el éxito de un candidato en un ítem específico. La proporción de un grupo claramente definido de candidatos que responden un ítem correctamente (determinada de manera empírica) se emplea como índice de dificultad del ítem. La capacidad de un ítem para discriminar entre candidatos de alta habilidad y de baja habilidad se expresa estadísticamente como el coeficiente de correlación entre la puntuación lograda en el ítem y la puntuación obtenida en el test total.

La TCT tiene, sin embargo, algunas deficiencias (Embretson y Hershberger 1999). Una de ellas es que los índices de dificultad y de discriminación de los ítems son dependientes del grupo; en efecto, los valores de estos índices dependen de los grupos de candidatos en que se han obtenido. Las puntuaciones suben y bajan de acuerdo con los

cambios en la dificultad de los tests. Otro punto débil tiene que ver con el supuesto de que los errores de medición son los mismos para todos los candidatos. Las estimaciones de habilidad son, en realidad, menos precisas para alumnos de baja y alta habilidad que para los alumnos de una habilidad promedio.

10.1.1 SPSS

Todos los análisis de la TCT se realizaron con la versión 12 del programa SPSS. Los siguientes cuatro apartados describen cada uno de los análisis realizados con este programa.

10.1.1.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión

En primer lugar, las medidas de tendencia central sirven como punto de referencia para interpretar las calificaciones que se obtienen en una prueba. Estas medidas sirven para mostrar en qué lugar se ubica la persona media o típica del grupo, así como para comparar o interpretar cualquier puntuación en relación con la puntuación central o típica, para comparar la puntuación obtenida por una misma persona en dos ocasiones diferentes o para comparar los resultados medios obtenidos por dos o más grupos.

Las medidas de tendencia central más comunes son:

1. Media aritmética. Es comúnmente conocida como media o promedio. Se representa por medio de la letra M , y en otros casos por una X con una línea en la parte superior (\bar{X}).

2. Mediana. Es la puntuación que se ubica en el centro de una distribución.
3. Moda. Es la puntuación que aparece con mayor frecuencia en una distribución.

La media es reconocida como la mejor y más útil de las medidas de tendencia central. De hecho, en los tres siguientes capítulos se habla tan sólo de la media, ya que el conocer la mediana y la moda no es esencial en los análisis de la prueba. Estas son algunas de las razones por las que generalmente se hace referencia tan sólo a la media:

1. Las puntuaciones contribuyen de manera proporcional al hacer el cómputo de la media.
2. Es la medida de tendencia central más conocida y utilizada.
3. Las medias de dos o más distribuciones pueden ser fácilmente promediadas mientras que las medianas y las modas de las distribuciones no se promedian.
4. Se utiliza en procesos y técnicas estadísticas más complejas mientras que la mediana y la moda se usan en muy pocos casos.

No obstante, cuando en una distribución se presentan casos cuyas puntuaciones son muy bajas o muy altas respecto al resto del grupo, es recomendable utilizar la mediana o la moda.

En segundo lugar es necesario mencionar las medidas de dispersión puesto que hay que conocer si los valores en general están cerca o alejados de las medidas centrales. Las más importantes son la varianza y la desviación típica (DT).

La varianza mide la distancia existente entre los valores de la serie y la media. Se calcula sumando las diferencias entre cada valor y la media al cuadrado; la cifra obtenida se divide o bien por el número de valores (en el caso de que los análisis se apliquen a la población) o por el

número de valores menos uno (en el caso de que se apliquen a la muestra). La varianza siempre será mayor que cero. Mientras más se aproxima a cero, más concentrados están los valores de la serie alrededor de la media. Por el contrario, mientras mayor sea la varianza, más dispersos están.

La DT es la raíz cuadrada de la varianza y representa lo que se podría denominar como un promedio de las distancias que separan a todos los valores en la distribución respecto a su media. En una distribución normal, el 68% de los casos se encuentra dentro de una DT respecto a la media, y el 95% de los casos se encuentra dentro de 2 DT respecto a la media.

10.1.1.2 Análisis de ítems

A partir del análisis de ítems de la TCT se puede establecer el índice de dificultad, el índice de discriminación y el índice de fiabilidad del test, según se expone a continuación.

10.1.1.2.1 Índice de dificultad

El índice de dificultad permite determinar en qué medida un ítem es fácil o difícil. En realidad se trata de un índice de facilidad, puesto que cuanto más alto es, más fácil es la pregunta.

La dificultad de un ítem se entiende como la proporción de personas que responden correctamente dicho ítem. Mientras mayor sea esta proporción, menor será su dificultad, lo cual indica también que a mayor dificultad del ítem, menor será su índice (Wood 1960). Generalmente, para calcular la dificultad de un ítem se divide

simplemente el número de personas que contestó correctamente el ítem entre el número total de personas que contestó el ítem (correcta o incorrectamente), según se hace en este trabajo.

Sin embargo, se puede hallar también el índice de dificultad según la siguiente fórmula:

$$((F + D) / N) \times 100$$

F es el número de respuestas correctas en el grupo fuerte

D es el número de respuestas correctas en el grupo débil

N es el número total de estudiantes en los dos grupos

Para el grupo fuerte se tiene en cuenta el 27% de los candidatos que hayan obtenido las mejores calificaciones. Del mismo modo, el grupo débil está constituido por el 27% de los candidatos con las peores calificaciones.

10.1.1.2.2 Índice de discriminación

Se espera que, siempre que un test y un ítem determinado midan la misma habilidad o competencia, aquellos candidatos con una puntuación mayor tengan mayor probabilidad de acertar ese ítem. Se espera también lo contrario, es decir, que aquellos candidatos con una calificación baja tengan una probabilidad más baja de acertar el ítem menos. Por tanto, un buen ítem debe discriminar entre aquellos candidatos que tienen buenas calificaciones y aquellos candidatos con calificaciones bajas.

El índice de discriminación puede darse en valores comprendidos entre +1 y -1. Los valores positivos indican aquellos ítems que discriminan entre estudiantes competentes y no competentes, mientras

que los valores negativos se dan cuando esto no ocurre. Los ítems con un índice de discriminación negativo son respondidos incorrectamente por los estudiantes mejores y, en consecuencia, constituyen una penalización contra estos estudiantes. Dichos ítems deberían eliminarse.

Ebel y Frisbie (1986), citados en Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000) nos dan la siguiente regla para determinar la calidad de los ítems, en términos del índice de discriminación. La tabla 10.1 muestra los valores D y su correspondiente interpretación. Asimismo, en la tabla se señalan las recomendaciones para cada uno de estos valores.

Tabla 10.1. Poder de discriminación de los reactivos según su valor D

D =	Calidad	Recomendaciones
> 0,39	Excelente	Conservar
0,30 - 0,39	Buena	Posibilidad de mejorar
0,20 – 0,29	Regular	Necesidad de revisar
0,00 – 0,20	Pobre	Descartar o revisar en profundidad
< -0,01	Pésima	Descartar definitivamente

Pallant (2005) también establece que una correlación de menos de 0,3 indica que el ítem es problemático, y sólo aquellos ítems cuya correlación es mayor que 0,3 pueden considerarse verdaderamente útiles. Mientras mayor sea esta cifra, hay una probabilidad mayor de que los candidatos que acertaron ese ítem también respondieran correctamente el resto de las preguntas del componente.

10.1.1.2.3 Índice de fiabilidad

Hay varias formas de calcular el índice de fiabilidad, que expresa hasta qué punto las respuestas son lo suficientemente coherentes y están relacionadas entre sí para concluir que todos los ítems miden lo mismo y

son acumulables en una puntuación única que representa o mide un rasgo. Se puede hallar de dos maneras:

1. Procedimiento de las dos mitades: mediante a) la fórmula de Spearman Brown, b) Flanagan, c) de Cronbach.
2. Procedimiento informativo de cada ítem: cuando el test se parte en tantas partes como ítems hay. Se puede usar el análisis de Cronbach (para ítems continuos) y la teoría de Kuder-Richardson (para ítems dicotómicos).

En este trabajo el índice de fiabilidad se halla mediante el alfa de Cronbach. La fiabilidad interna de un test se mide en una escala de 0 a 1; cuanto más se aproxime a 1 el valor de alfa, más fiable es el test. Para entender mejor este coeficiente, se debe elevar al cuadrado y presentarse como un porcentaje. Se afirma que, teóricamente, ése sería el tanto por ciento de candidatos que obtendrían la misma puntuación al repetir el examen. Nunnally (1978) y Pallant (2005) consideran que el alfa tiene que estar por encima de 0,7, pero esta cifra depende mucho del número de ítems. Es muy probable que el alfa de Cronbach sea más bajo (alrededor de 0,5) si se tienen diez ítems o menos.

10.2 Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)

La TRI ha supuesto un avance extraordinario en el diseño de pruebas para la evaluación de L2. Esta teoría (Rasch 1963; Lord 1980) considera al ítem como unidad básica de medición. En la TCT se suman las puntuaciones obtenidas para de ese modo establecerse el nivel de un candidato, mientras que la TRI utiliza el patrón de respuesta (Baker 1997).

Un test no es un instrumento de medición como un metro o un termómetro que proporcionan mediciones directas en una escala numérica. La TCT supone que las diferencias entre las respuestas de los candidatos en un test se deben sólo a la variación en la aptitud. La limitación más importante de los análisis elaborados según la TCT es que no pueden separarse las características del candidato de las características del test: cada una puede ser interpretada sólo en el contexto de la otra. En la TCT la aptitud se expresa con la suma de puntos obtenidos. La aptitud de un candidato se define en términos de un test particular. Si el test es “difícil” el candidato tendrá poca aptitud, y si el test es “fácil” el candidato parecerá tener mucha aptitud. La dificultad de un ítem se define en este contexto como la proporción de candidatos en un grupo determinado que contesta el ítem correctamente. Las características métricas del test (fiabilidad y validez) se definen en términos de un grupo determinado de candidatos con los que se ha construido el baremo o normas de interpretación de las puntuaciones.

Con el fin de dar solución a este problema se comenzó a usar la TRI, basada en el modelo de Rasch. El origen de este modelo puede encontrarse en Lazarfeld (1950), pero es en la década de los 60 cuando la obra del danés George Rasch hizo que se comenzaran a realizar investigaciones basadas en este modelo; quienes han divulgado mejor estos modelos han sido Lord y Birnbaum en la obra de Lord y Novick (1968) y Lord (1980). Bond y Fox (2001: 7) describen el modelo de la siguiente manera.

This model can help transform raw data from the human sciences into abstract, equal-interval scales. Equality of intervals is achieved through log transformations of raw data odds, and abstraction is accomplished through probabilistic equations. Finally, unlike other probabilistic measurement models, the Rasch model is the only one that provides the necessary objectivity for the construction of a scale that is separable from the distribution of the attribute in the persons it measures.

La formulación más conocida del modelo de Rasch (Hambleton, Swaminathan y Rogers 1991; Baker 1997; Muñiz 1997; Bond y Fox 2001), se deriva de la predicción de la probabilidad de una respuesta al ítem a partir de la diferencia en el atributo entre el nivel de la persona (θ_s) y el nivel del ítem (β_i). En este caso,

$$P_{is} = e^{(\theta_s - \beta_i)} / 1 + e^{(\theta_s - \beta_i)}$$

e es la base de los logaritmos naturales (2,7183).

Los valores de las personas y los ítems se sitúan en la misma escala. La más utilizada es la escala *logit*. Aunque la escala *logit* puede adoptar valores entre más y menos infinito, la gran mayoría de los casos se sitúa en el rango ± 5 . La localización del punto 0 de la escala es arbitraria. En la tradición de Rasch, se suele situar dicho punto en la dificultad media de los ítems. Por ello, cuando se estiman los parámetros de los ítems y de las personas de distintos tests, los valores están en escalas con un origen diferente: el punto 0 de cada test se sitúa en la dificultad media de los ítems que lo integran.

10.2.1 Ventajas de la TRI

Las ventajas del modelo de Rasch respecto a la TCT han sido ampliamente difundidas (Hambleton, Swaminathan y Rogers 1991; Embretson y Hershberger, 1999; Bond y Fox 2001). Estas son algunas de sus ventajas:

1. Los parámetros de las personas y de los ítems se expresan en las mismas unidades y se localizan en la misma escala. Esta característica permite analizar las interacciones entre las personas y los ítems. En

consecuencia, la interpretación de las puntuaciones no se fundamenta necesariamente en normas de grupo, sino en la identificación de los ítems que la persona tiene una alta o baja probabilidad de resolver correctamente.

2. Una medida sólo puede ser considerada válida si no depende de las condiciones específicas con que ha sido obtenida. Es decir, la diferencia entre dos personas no debe depender de los ítems específicos con los que sea estimada. Igualmente, la diferencia entre dos ítems no debe depender de las personas específicas que se utilicen para cuantificarla.
3. Las ventajas del modelo de Rasch sólo pueden ser obtenidas si los datos se ajustan al modelo. La presencia de respuestas tales como que personas poco competentes resuelvan correctamente ítems difíciles, indicarían que los parámetros de sujetos e ítems son simplemente numerales carentes de significado teórico. La falta de ajuste podría deberse a diversos factores: multidimensionalidad, falta de precisión en el enunciado o en las opciones, respuestas al azar, falta de motivación o cooperación, errores al anotar la respuesta, copiado de la solución correcta, etc. (Karabatsos 2000). Los análisis permiten detectar los ítems y las personas que no se ajustan al modelo. Uno de los análisis más comunes es el que se basa en los “residuos” (diferencias entre las respuestas observadas y las esperadas).

10.2.2 WINSTEPS

En los análisis de la TRI de los componentes de comprensión oral y escrita se usó la versión 3.54 de WINSTEPS. Aunque WINSTEPS proporciona un gran número de informes, a continuación se muestran tan sólo aquellos que son relevantes para este estudio, ofreciéndose una

interpretación general de los datos más importantes que aparecen en cada una de las tablas.

10.2.2.1 Información del algoritmo

Uno de los primeros análisis que WINSTEPS realiza es la creación de una tabla de convergencia (el programa usa el término *convergence table*) que muestra los resultados de una serie de análisis complejos en los que el programa tiene en cuenta las calificaciones de los candidatos y el nivel de dificultad de los ítems (basado en el número de candidatos que contestaron correctamente cada ítem).

Basándose en estos factores, el programa intenta predecir la respuesta que cada candidato daría a cada uno de los ítems, y dada la habilidad de los candidatos, el nivel de dificultad de cada ítem. El resultado que se predice se compara luego con el resultado real. Cuando la diferencia es mayor de la que se esperaba en relación a la dificultad de los ítems y la habilidad de los candidatos, el programa continúa analizando la relación entre estos dos factores hasta que los resultados y los datos convergen a un nivel satisfactorio. Cada uno de estos análisis que el programa realiza recibe el nombre de iteración.

Cuando el programa no consigue encajar un candidato o un ítem en concreto dentro de los análisis, dichos candidatos o ítems dejan de ser analizados. WINSTEPS no espera, por ejemplo, que un candidato responda todos los ítems correcta o incorrectamente, del mismo modo que tampoco espera que un ítem tenga un índice de facilidad de 0 o del 100%. En el caso de que esto ocurra, estos candidatos o ítems quedan eliminados del análisis.

Del mismo modo, el programa espera que aquellos candidatos con mayor número de aciertos respondan correctamente a las preguntas

fáciles, y que los candidatos con pocos aciertos no respondan correctamente a las preguntas difíciles. Cuando esto no ocurre, se considera que los candidatos o los ítems no entran dentro de la respuesta esperada y se clasifican como menos convergentes.

La tabla de convergencia que WINSTEPS genera tiene tres subdivisiones, las cuales se presentan a continuación junto a un pequeño comentario acerca de los datos que en ella se incluyen.

Figura 10.1. Tabla de Convergencia (1ª y 2ª parte)

CONVERGENCE TABLE							
PROX	ACTIVE COUNT			EXTREME 5 RANGE		MAX LOGIT CHANGE	
ITERATION	PERSONS	ITEMS	CATS	PERSONS	ITEMS	MEASURES	STRUCTURE
1	62	25	2	2.19	3.44	3.4012	
2	62	23	2	3.59	3.72	1.9452	
3	62	23	2	3.70	4.14	-.4295	
JMLE	MAX SCORE	MAX LOGIT	LEAST CONVERGED		CATEGORY	STRUCTURE	
ITERATION	RESIDUAL*	CHANGE	PERSON	ITEM	CAT	RESIDUAL	CHANGE
1	-.73	.2194	27	2*			
2	-.78	.0853	27	2*			
3	-.37	.0503	27	2*			
4	-.18	.0292	27	2*			
5	-.09	.0173	27	2*			

En la primera parte de la tabla de convergencia WINSTEPS muestra las iteraciones que realiza (PROX ITERATION). En este caso, tras tres iteraciones, el programa conservó los sesenta y dos candidatos que hicieron la prueba, pero sin embargo eliminó dos de los ítems, al no poderse calibrar correctamente.

El candidato que menos se ajusta al modelo es el número 27 (LEAST CONVERGED PERSON), porque responde de manera diferente a la esperada en algunos ítems (o bien responde de manera incorrecta cuando se espera que acierte o viceversa). Del mismo modo, el programa

reconoce que el ítem número 2 se comporta también de manera distinta a la esperada (LEAST CONVERGED ITEM).

La última parte de la tabla muestra los estadísticos de ajuste, los cuales sirven para conocer mejor el comportamiento de los candidatos y de los ítems.

Figura 10.2. Tabla de Convergencia (3ª parte)

```

Standardized Residuals N(0,1) Mean: .00 S.D.: 1.01
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| PERSONS      62 INPUT      62 MEASURED      INFIT      OUTFIT      |
| SCORE      COUNT      MEASURE      ERROR      IMNSQ      ZSTD      OMNSQ      ZSTD      |
| MEAN      17.2      23.0      1.67      .71      1.01      .0      1.03      .1      |
| S.D.      3.4      .0      1.22      .22      .38      .9      .91      .8      |
| REAL RMSE .75 ADJ.SD      .97 SEPARATION 1.30 PERSON RELIABILITY .63 |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| ITEMS      25 INPUT      25 MEASURED      INFIT      OUTFIT      |
| MEAN      46.4      62.0      .00      .42      .99      .1      1.03      .1      |
| S.D.      13.2      .0      1.57      .13      .13      .5      .59      .8      |
| REAL RMSE .44 ADJ.SD      1.50 SEPARATION 3.40 ITEM RELIABILITY .92 |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
    
```

Los datos más importantes de esta sección aparecen en la primera línea (Standardized Residuals). Según el modelo de Rasch, la media obtenida debe estar cerca de 0 y la DT cerca de 1. En este caso la media es de 0,00 y la DT es de 1,01.

Es importante observar que WINSTEPS ofrece una media para los candidatos y otra media para los ítems. Por un lado, la media de los candidatos coincide con la que se obtiene con la TCT, indicando el promedio de ítems que los candidatos han acertado; por otro lado, la media de los ítems se corresponde con el promedio de candidatos que han acertado los ítems. Para cada una de estas medias, WINSTEPS ofrece también una medida en logit que le servirá a plasmar los resultados obtenidos en el mapa de variables, que se presenta en el siguiente punto.

Otro aspecto importante de esta sección es que ofrece un nivel de fiabilidad tanto para los ítems (ITEM RELIABILITY) como para las personas (PERSON RELIABILITY), a diferencia de la TCT, que ofrece sólo un índice de fiabilidad para los ítems. Un alto nivel de fiabilidad en

los ítems indica que otro grupo de candidatos con las mismas características obtendría los mismos resultados; por el otro lado, un alto nivel de fiabilidad en las personas indica que si este mismo grupo hiciera otro examen similar en el que se evalúa el mismo constructo también obtendría los mismos resultados (Wright y Stone 1979). Al igual que ocurre con la TCT, mientras más alto sea el nivel de fiabilidad, mejores son los resultados.

10.2.2.2 Mapa de variables

El mapa de variables es un gráfico que WINSTEPS genera a partir de la base de datos. En el centro de este gráfico aparece una línea que lo separa en dos partes. Los candidatos son colocados a la izquierda de la línea, mientras que los ítems aparecen a la derecha. Aquellos candidatos con una mayor habilidad aparecen en la parte superior de la tabla, mientras que aquellos que tienen una habilidad inferior aparecen más abajo. Siguiendo la misma regla, el programa agrupa los ítems más difíciles en la parte superior, mientras que los más fáciles aparecen en la parte inferior.

Todos los candidatos/ítems por encima de 0 logits tienen un valor logit positivo; todos aquellos por debajo de 0 tienen valor negativo. La media de los ítems se indica con la letra M, que se sitúa a la altura de 0 logits. La media de los candidatos también se indica con la letra M, pero ésta no se sitúa a la altura de 0 logits, aunque puede estar a esa altura en el caso de que la media de los candidatos y de los ítems coincidan. Las letras S y T a cada lado de la línea indican la dispersión de ítems/personas con respecto a sus medias y representan las desviaciones típicas ($S = \pm 1 DT$; $T = \pm 2 DT$). Aquellos candidatos o ítems que aparecen en la misma línea tienen o bien el mismo valor de logit o muy parecido.

Figura 10.3. Mapa de variables



WINSTEPS usa una escala para medir tanto la dificultad de los ítems como la habilidad de los candidatos, haciendo de ese modo predecible la probabilidad que cualquier candidato tiene de acertar cualquiera de los ítems. Esto se hace a partir de una tabla de conversión, como la que se muestra a continuación (Linacre y Wright 1991: 118).

Tabla 10.2. Tabla de conversión entre habilidad de candidatos y dificultad de ítems.

Diferencia entre la habilidad de los candidatos y la dificultad de los ítems	Probabilidad de responder los ítems correctamente	Diferencia entre la habilidad de los candidatos y la dificultad de los ítems	Probabilidad de responder los ítems correctamente
5,0	99%	-5,0	1%
4,6	99%	-4,6	1%
4,0	98%	-4,0	2%
3,0	95%	-3,0	5%
2,2	90%	-2,2	10%
2,0	88%	-2,0	12%
1,4	80%	-1,4	20%
1,1	75%	-1,1	25%
1,0	73%	-1,0	27%
0,8	70%	-0,8	30%
0,5	62%	-0,5	38%
0,4	60%	-0,4	40%
0,2	55%	-0,2	45%
0,1	52%	-0,1	48%
0	50%	0	50%

Contrastando la información de la tabla 10.2 con el mapa de variables mostrado en la figura 10.3, se puede observar que los candidatos 6, 25 y 47 (que tienen una medida logit de 1) tienen un 73% de posibilidad de acertar los ítems 11 y 15, puesto que están un logit por debajo de ellos. Del mismo modo, la probabilidad de que el candidato 12 (con una medida logit de 0) acierte el ítem 9 es del 27%, ya que se sitúa a un logit por debajo de este ítem.

10.2.2.3 Estadísticas de las personas

WINSTEPS prepara una tabla donde se presentan todas las personas que participan en el análisis, ordenadas según el número asignado, por medida o por ajuste (INFIT o OUTFIT). En el caso de la tabla que se muestra a continuación los candidatos están ordenados por su medida en logits (de mayor a menor).

En la tabla aparecen estas columnas:

1. Número del candidato.
2. Puntuación bruta: número de preguntas contestadas correctamente.
3. Número de ítems con los que se trabajó (quitando los ítems extremos que no pueden calibrarse).
4. Medida en logits.
5. Error estándar asociado con cada una de las personas.
6. Valores de INFIT y OUTFIT: media cuadrática (MNSQ) y residuo estandarizado (ZSTD).
7. Correlación punto-biserial (no usada normalmente para dictaminar a las personas, pero muy utilizada en el dictamen de los ítems para estimar una posible discriminación).
8. Número del candidato.

Tabla 10.3. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits)

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON: REAL SEP.: 1,84 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77

PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW		MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	PERSON
13	20	24	1,87	0,57	0,85	-0,3	0,60	-0,5	0,59	13
14	20	24	1,87	0,57	0,71	-0,8	0,48	-0,8	0,66	14
30	20	24	1,87	0,57	0,84	-0,4	0,70	-0,3	0,57	30
20	19	24	1,57	0,53	0,70	-1,1	0,50	-1,0	0,66	20
16	18	24	1,30	0,50	1,06	0,3	1,15	0,5	0,40	16
26	18	24	1,30	0,50	0,75	-1,1	0,59	-0,9	0,62	26
19	16	24	0,84	0,47	0,96	-0,2	1,05	0,3	0,45	19
22	16	24	0,84	0,47	0,90	-0,5	0,96	0,0	0,49	22
21	15	24	0,63	0,46	1,12	0,8	1,18	0,7	0,34	21
18	14	24	0,42	0,45	0,71	-2,1	0,64	-1,6	0,62	18
15	13	24	0,22	0,45	1,08	0,6	1,00	0,1	0,38	15
24	13	24	0,22	0,45	0,90	-0,6	0,91	-0,3	0,48	24
17	12	24	0,03	0,45	1,12	0,8	1,23	1,0	0,32	17
23	12	24	0,03	0,45	0,95	-0,3	0,91	-0,3	0,45	23
3	11	24	-0,17	0,45	0,87	-0,8	0,82	-0,8	0,49	3
9	11	24	-0,17	0,45	0,92	-0,4	0,87	-0,5	0,46	9
25	10	24	-0,38	0,45	1,07	0,5	1,14	0,6	0,34	25
28	10	24	-0,38	0,45	1,14	0,8	1,09	0,4	0,32	28
1	9	24	-0,59	0,46	0,70	-1,7	0,64	-1,5	0,58	1
4	9	24	-0,59	0,46	1,33	1,6	1,47	1,7	0,16	4
27	9	24	-0,59	0,46	1,25	1,3	1,23	0,9	0,24	27
2	8	24	-0,81	0,48	1,26	1,2	1,23	0,8	0,22	2
5	6	24	-1,29	0,51	1,41	1,4	2,13	2,3	0,04	5
6	6	24	-1,29	0,51	1,27	1,0	1,38	1,0	0,17	6
7	6	24	-1,29	0,51	0,78	-0,8	1,04	0,2	0,45	7
8	6	24	-1,29	0,51	1,26	1,0	1,32	0,9	0,18	8
10	6	24	-1,29	0,51	0,81	-0,7	0,67	-0,8	0,48	10
11	6	24	-1,29	0,51	1,20	0,8	2,01	2,1	0,15	11
12	6	24	-1,29	0,51	0,86	-0,5	0,74	-0,6	0,45	12
29	5	24	-1,57	0,55	0,83	-0,5	0,69	-0,6	0,44	29
MEAN	11,7	24,0	-0,04	0,49	0,99	0,0	1,01	0,1		
S.D.	4,9	0,0	1,07	0,04	0,21	0,9	0,39	1,0		

Por un lado, el INFIT es sensible al comportamiento inesperado que afecta a los ítems cercanos al nivel de habilidad de una persona. Por el otro lado, el OUTFIT es sensible al comportamiento inesperado que afecta a los ítems lejanos del nivel de habilidad de una persona.

Según McNamara (1996), las cifras del MNSQ deben estar comprendidas entre 0,75 y 1,3 para ser aceptables, aunque añade que depende del tamaño del grupo con el que se está trabajando. Linacre (2002: 878) no es tan estricto en las cifras que propone. Según sus aportaciones, los límites son 0,5 y 1,5, tal y como se ve en la tabla que él mismo propone:

Tabla 10.4. Valores de la media cuadrática (MNSQ) del INFIT y el OUTFIT según Linacre

Mean-square Value	Implication for Measurement
> 2,0	Distorts or degrades the measurement system. May be caused by only one or two observations.
1,5 – 2,0	Unproductive for construction of measurement, but not degrading.
0,5 – 1,5	Productive for measurement.
< 0,5	Less productive for measurement, but not degrading. May produce misleadingly high reliability and separation coefficients.

Los límites de cotejo de ZSTD del INFIT y del OUTFIT son de ± 2 (McNamara 1996; Tristán López 1998; Linacre 2002). La siguiente tabla muestra la teoría propuesta Linacre (2002: 878):

Tabla 10.5. Valores del residuo estandarizado (ZSTD) del INFIT y el OUTFIT según Linacre

Standardized Value	Implication for Measurement
≥ 3	Data very unexpected if they fit the model (perfectly), so they probably do not. But, with large sample size, substantive misfit may be small.
2,0 - 2,9	Data noticeably unpredictable.
-1,9 - 1,9	Data have reasonable predictability.
≤ -2	Data are too predictable. Other "dimensions" may be constraining the response patterns.

10.2.2.4 Estadísticas de los ítems

Del mismo modo que se obtiene un informe de las personas, se obtiene otro para los ítems. Igualmente, los ítems pueden ordenarse según su número, por su medida en logits o por ajuste. De nuevo, en la tabla que se muestra a continuación los ítems aparecen ordenados según su medida.

En la tabla aparecen estas columnas:

1. Número del ítem.
2. Puntuación bruta: número de candidatos que contestaron correctamente cada ítem.
3. Número de candidatos con los que se trabajó (quitando los candidatos extremos que no pueden calibrarse).
4. Medida en logits.
5. Error estándar asociado con cada uno de los ítems. Esta cifra tiende a ser mayor con grupos pequeños.
6. Valores de INFIT y OUTFIT: media cuadrática (MNSQ) y residuo estandarizado (ZSTD).
7. Correlación punto-biserial.
8. Número del candidato.

Los límites de cotejo para el INFIT y el OUTFIT son los mismos que para las estadísticas de las personas, tal y como se explicó en el punto anterior.

Tabla 10.6. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits)

```

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,84 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER
-----
|ENTRY  RAW  COUNT  MEASURE  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|  |
|NUMBER SCORE  COUNT  MEASURE  S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.| ITEM |
-----
| 24    0   30   5,11   1,83| MAXIMUM ESTIMATED MEASURE | 24 | | |
| 19    5   30   1,93   0,53|1,51  1,5|2,42  2,0|-0,12| 19 |
| 22    7   30   1,42   0,48|1,38  1,4|1,58  1,3| 0,09| 22 |
|  1   10   30   0,80   0,44|1,22  1,1|1,42  1,4| 0,24|  1 |
|  2   10   30   0,80   0,44|1,55  2,4|1,50  1,6| 0,04|  2 |
|  4   10   30   0,80   0,44|1,22  1,1|1,20  0,7| 0,29|  4 |
| 15   11   30   0,62   0,43|0,65 -2,0|0,57 -1,9| 0,75| 15 |
| 16   11   30   0,62   0,43|0,94 -0,2|0,86 -0,5| 0,52| 16 |
| 20   11   30   0,62   0,43|1,08  0,5|1,12  0,5| 0,38| 20 |
| 12   12   30   0,44   0,42|0,86 -0,7|0,92 -0,3| 0,56| 12 |
|  9   13   30   0,27   0,42|0,90 -0,5|0,91 -0,3| 0,54|  9 |
| 13   13   30   0,27   0,42|0,62 -2,4|0,56 -2,3| 0,77| 13 |
| 21   13   30   0,27   0,42|1,20  1,1|1,22  1,0| 0,30| 21 |
| 23   13   30   0,27   0,42|0,74 -1,5|0,70 -1,4| 0,68| 23 |
|  7   14   30   0,10   0,41|1,06  0,4|1,13  0,6| 0,40|  7 |
| 11   14   30   0,10   0,41|0,69 -1,9|0,62 -2,0| 0,72| 11 |
|  6   16   30  -0,24   0,41|0,84 -0,9|0,79 -1,0| 0,59|  6 |
| 25   17   30  -0,41   0,41|1,21  1,3|1,18  0,8| 0,28| 25 |
|  3   18   30  -0,58   0,41|0,68 -2,2|0,59 -1,8| 0,71|  3 |
|  5   20   30  -0,93   0,43|0,90 -0,5|0,75 -0,8| 0,51|  5 |
| 14   20   30  -0,93   0,43|0,79 -1,3|0,65 -1,1| 0,60| 14 |
| 17   20   30  -0,93   0,43|1,02  0,2|1,03  0,2| 0,38| 17 |
| 18   22   30  -1,30   0,45|1,38  1,8|1,51  1,2| 0,03| 18 |
| 10   24   30  -1,74   0,49|0,85 -0,5|0,58 -0,8| 0,49| 10 |
|  8   26   30  -2,28   0,56|0,83 -0,4|0,48 -0,7| 0,46|  8 |
-----
| MEAN  14,0  30,0  0,20  0,49|1,01 -0,1|1,01 -0,1|  |
| S.D.   5,8   0,0  1,38  0,28|0,27  1,3|0,44  1,2|  |
-----

```

10.2.2.5 Análisis de distractores

La TRI permite que se realicen análisis de distractores con el objetivo de que se puedan mejorar aquellos ítems que tienen distractores que no funcionan de la manera esperada. Para ello, WINSTEPS genera unas tablas como la que se muestra a continuación, en la que no sólo se especifica el número y porcentaje de candidatos que eligieron cada una de las opciones para cada ítem, sino también se da una cifra de desajuste que indica si el distractor está funcionando o no.

Tabla 10.7. Análisis de distractores

INPUT: 30 PERSONS, 5 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 5 ITEMS, 2 CATS WINSTEPS 3.54

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTOR FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM
1	d	0	8	27	-0,60	0,21	0,5	READ1
	b	0	12	40	0,15	0,26	1,4	
	c	1	10	33	0,41	0,40	1,4	
2	b	0	9	30	-0,11	0,34	1,2	READ2
	c	0	4	13	-0,04	0,74	1,6	
	d	0	7	23	0,15	0,51	2,0	
	a	1	10	33	0,11*	0,23	1,3	
3	b	0	3	10	-1,07	0,11	0,4	READ3
	a	0	4	13	-0,99	0,18	0,4	
	d	0	5	17	-0,54	0,22	0,7	
	c	1	18	60	0,61	0,22	0,7	
4	b	0	2	7	-0,58	0,00	0,5	READ4
	c	0	10	33	-0,44	0,26	0,7	
	a	0	8	27	0,31	0,42	2,0	
	d	1	10	33	0,41	0,33	1,2	
5	c	0	1	3	-0,99		0,4	READ5
	d	0	4	13	-0,82	0,17	0,5	
	a	0	5	17	-0,53	0,28	0,8	
	b	1	19	63	0,44	0,24	1,0	
	MISSING	***		1	3	-0,47		

En la tabla aparecen estas columnas:

1. Secuenciación de los ítems.
2. Códigos de respuesta en la base de datos. MISSING significa que alguno de los candidatos no contestó esa pregunta y la dejó en blanco. Por tanto, ese valor quedó perdido.
3. Valor asignado a cada uno de los códigos de la columna anterior en la base de datos. El 0 significa que esa opción es incorrecta, mientras que el 1 indica que esa es la opción correcta. Los tres asteriscos (***) indican que ese código se ha ignorado.
4. Número y porcentaje de candidatos que eligieron cada una de las opciones.

5. Habilidad media (en logits) de los candidatos que eligieron esa opción. Se espera que la respuesta correcta tenga la media más alta. Un asterisco (*) indica que la habilidad media para una puntuación con un valor mayor es menor que para una puntuación con un valor más pequeño. Esto contradice la hipótesis de que “las puntuaciones de valores más altos implican una medida mayor, y viceversa.”
6. Error estándar de la media de las personas que eligieron cada opción.
7. MNSQ del outfit, indicando de qué manera cada opción se ajusta al modelo. Si la cifra de esta columna es menor que 1,0, las personas que eligieron esta opción son generalmente las que se esperaba. Si, por el contrario, es mayor que 1,0, hay respuestas inesperadas.
8. Número o etiqueta de los ítems.

Según se observa en la tabla 10.7, hay un valor perdido en una de las opciones del ítem 5 y, por tanto, se ha ignorado el valor de esa opción. Por otro lado, en la opción a del ítem 2 aparece un asterisco, al esperarse que la medida de esa opción fuese la más alta (al ser la opción correcta); sin embargo, es más alta la medida de la opción d. Consecuentemente, la cifra del MNSQ del outfit de esta última opción es de 2, lo que indica que es un distractor que debe ser revisado (ver tabla 10.4).

10.3 Modelo de Rasch multifactorial o de múltiples facetas

El modelo de Rasch multifactorial (MRM) o de múltiples facetas es un modelo especial de la TRI que calcula también la dificultad de los ítems y la habilidad de los candidatos simultáneamente, al mismo tiempo que hace estimaciones de cada uno de ellos en la escala de logits. Además, incluye también otras facetas que contribuyen a la variación en la puntuación del test, como, por ejemplo, la actuación de los correctores.

Puesto que los correctores varían según la severidad con la que corrigen, los análisis de MRM son muy útiles a la hora de analizar este tipo de datos (Linacre, 1989; Lynch y McNamara, 1998). MRM también permite identificar elementos particulares dentro de una de las facetas que son problemáticos, tales como un corrector que no es consistente con las calificaciones que da. MRM también nos da información sobre la manera en que se aplican las escalas de corrección.

10.3.1 FACETS

Para los análisis del componente de expresión escrita se decidió usar la versión 3.61 del programa FACETS. Con este programa los elementos de cada faceta del examen (corrector, ítem, categoría en la escala de corrección) están representados por un parámetro que muestra tanto la habilidad de los candidatos, la severidad de los correctores, la dificultad de los ítems o el uso de las categorías de la escala de corrección.

Al igual que WINSTEPS, FACETS ofrece también un gran número de informes, de los cuales se muestran tan sólo aquellos que son relevantes para este estudio, ofreciéndose una interpretación general de los datos más importantes que aparecen en cada una de las tablas generadas.

10.3.1.1 Mapa de variables

FACETS genera un mapa de variables similar al de WINSTEPS, que muestra de manera gráfica las medidas de habilidad de los

candidatos, la severidad de los correctores y la dificultad de cada una de las categorías evaluadas.

La primera columna de la figura 10.4 muestra la escala de logits, de la misma manera que se mostraba en el mapa de variables de WINSTEPS. FACETS hace una calibración de los candidatos, los correctores, las categorías evaluadas y la escala de corrección de tal manera que para todas las facetas se usa la misma escala de intervalos.

FACETS generalmente orienta a los candidatos de manera positiva, es decir, los ordena de tal manera que aquellos estudiantes con una medida logit más alta son aquellos que tienen una habilidad mayor, mientras que los que tienen una medida menor son más bajos.

Por otro lado, el resto de las facetas se orientan de manera negativa, de tal manera que aquellos correctores con una medida mayor son los más severos, mientras que los correctores con medidas más bajas son más benevolentes. De igual manera, aquellas categorías con medidas más altas son las más difíciles, mientras que las que tienen medidas más bajas son más fáciles.

En la segunda columna se muestra la habilidad de los candidatos. Según se ha mencionado anteriormente, aquellos candidatos con una puntuación más alta aparecen en la parte superior y los que tienen una calificación más baja aparecen en la parte inferior. Los candidatos aparecen representados por asteriscos (*).

La tercera columna compara a los correctores en relación al nivel de severidad o indulgencia que muestran en su corrección. En esta columna, a diferencia de la anterior, aparece el número adjudicado a cada uno de los correctores (de 1 a 15). Los correctores más rigurosos en su corrección aparecen en la parte superior, y los más indulgentes aparecen en la parte inferior. Según el mapa, el corrector más duro tiene una medida de severidad un poco por encima de 1 logit, mientras que los más suaves tienen una medida de severidad de -1 logit.

La cuarta columna compara las cuatro categorías que evalúan la habilidad de escritura en el primer ejercicio del componente de expresión escrita. Aquellas categorías que aparecen en la parte superior de la columna muestran un nivel de dificultad mayor que aquellas que aparecen en la parte inferior. Según se observa, los correctores fueron más estrictos en la corrección de la gramática, mientras que fueron mucho más benevolentes al corregir la consecución de la tarea.

Finalmente, la última columna describe la escala de corrección usada. Las líneas horizontales que atraviesan la columna indican los puntos en los que la probabilidad de que la corrección de un candidato se haga en la categoría que está por encima en la escala comienza a sobrepasar la probabilidad de que la corrección se haga en la categoría que está por debajo (Myford, Marr y Linacre 1996).

Figura 10.4. Mapa de variables

Measr	+Candidatos	-Correctores	-Categorías	Scale
+ 5 +	**	+	+	+ (5) +
+ 4 +	*	+	+	+ --- +
	**			
+ 3 +	+	+	+	+ 4 +

	**			
	**			

+ 2 +	*	+	+	+ --- +

	*			

	**			
	**	14		
+ 1 +	***	+	+	+ 3 +
	**	3		
	***	2		

	**	11 5 7	Gramática	
	**	10 15		
* 0 * *	*	* 1 6	* Léxico y ortog. Organización	* --- *
	**	8		
	**		Consecución de la tarea	
	**			
	*			
+ -1 +	***	+ 12 13 4 9	+	+ 2 +
+ -2 +	*	+	+	+ --- +
+ -3 +	+	+	+	+ (0) +

Measr	* = 1	-Correctores	-Categorías	Scale
-------	-------	--------------	-------------	-------

10.3.1.2 Estadísticas de los correctores

Esta sección trata de responder algunas de las preguntas acerca de los correctores desde el punto de vista del análisis de Rasch. En primer lugar se analiza de qué manera pueden diferir los correctores en la severidad con la que corrigen los exámenes. En segundo lugar se plantea en qué medida usan los correctores las escalas de corrección de manera consistente. Los dos siguientes puntos analizan estas dos preguntas.

10.3.1.2.1 Severidad

Las medidas logits de la severidad de los correctores que aparecen en el mapa de variables se muestran en la tabla 10.8, en la columna titulada MEASURE.

Tabla 10.8. Informe sobre las medidas de los correctores

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	Model S.E.	Nu Correctores
123	48	2,6	2,52	1,15	0,20	14
144	52	2,8	2,65	0,89	0,19	3
159	52	3,1	2,75	0,69	0,20	2
151	52	2,9	2,90	0,41	0,19	7
148	52	2,8	2,91	0,38	0,19	5
141	48	2,9	2,95	0,31	0,21	11
172	56	3,1	2,98	0,25	0,19	15
163	52	3,1	3,02	0,19	0,20	10
157	52	3,0	3,09	0,04	0,19	6
144	48	3,0	3,11	0,02	0,20	1
175	52	3,4	3,31	-0,36	0,20	8
179	48	3,7	3,62	-0,95	0,22	9
180	52	3,5	3,64	-0,99	0,20	4
183	48	3,8	3,65	-1,01	0,22	12
163	48	3,4	3,65	-1,01	0,21	13
158,8	50,7	3,1	3,12	0,00	0,20	Mean (Count: 15)
16,6	2,4	0,3	0,36	0,69	0,01	S.D. (Populn)
17,2	2,5	0,4	0,38	0,71	0,01	S.D. (Sample)

El número de corrector aparece en la última columna. Cada corrector tiene una medida de severidad, y cada medida de severidad

tiene un error típico asociado que aparece en la columna MODEL S. E. y que indica la precisión de la medida de severidad.

En este caso, las medidas de severidad de los correctores oscilan desde -1,01 logits con el corrector más benévolo (número 13) hasta 1,15 logits con el corrector más severo (número 14). El rango de las medidas de severidad es un poco más de 2 logits.

La cifra de la segunda columna (OBSVD COUNT) muestra el número total de correcciones de cada corrector. Los datos bajo OBSVD AVERAGE muestran la media de la corrección de cada corrector (OBSERVED SCORE/OBSERVED COUNT). Los datos de la columna FAIR-M AVERAGE representan una media del corrector que tiene en cuenta dos factores importantes: (1) el nivel de los candidatos que el corrector corrigió, y (2) el nivel de severidad de los otros correctores que corrigieron a esos mismos candidatos. Al comparar las medias ajustadas de los correctores se puede determinar el grado en el que difieren en las calificaciones que dan. En este caso, al comparar las medias ajustadas de los correctores 14 y 13, se puede concluir que el corrector 14, al ser el más severo, tiende a dar calificaciones que son 2,16 logits más altas que las del corrector 13. La media ajustada del corrector 14 es de 2,52 (en relación a 5), mientras que la del corrector 13 es de 3,65, es decir, 1,13 puntos por debajo.

10.3.1.2.2 Consistencia

La tabla 10.10 ofrece información necesaria para establecer la consistencia en el uso de las escalas de corrección por parte de los correctores (fiabilidad intra-corrector).

Tabla 10.10. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,79	-1,0	0,78	-1,1	1,24	0,44	36,2	31,2	14
0,92	-0,3	0,93	-0,2	1,06	0,35	40,7	33,1	3
0,77	-1,2	0,76	-1,3	1,28	0,53	42,0	35,0	2
0,50	-3,1	0,51	-3,1	1,51	0,49	41,3	36,2	7
0,61	-2,3	0,61	-2,3	1,40	0,49	38,8	36,3	5
0,91	-0,3	0,90	-0,4	1,11	0,52	43,2	36,8	11
0,96	-0,1	0,96	-0,1	1,05	0,43	42,5	36,6	15
0,68	-1,8	0,66	-1,9	1,36	0,52	43,3	37,1	10
0,92	-0,3	0,92	-0,3	1,09	0,30	31,1	37,0	6
1,42	1,9	1,41	1,8	0,55	0,52	36,0	37,1	1
0,80	-1,0	0,79	-1,1	1,22	0,48	45,8	36,9	8
1,11	0,5	1,06	0,3	0,93	0,52	35,4	34,4	9
2,54	5,8	2,48	5,6	-0,71	0,47	28,5	33,5	4
1,04	0,2	1,01	0,1	0,93	0,48	34,4	33,9	12
1,01	0,1	1,01	0,0	1,00	0,50	27,6	33,2	13
1,00	-0,2	0,99	-0,3		0,47			Mean (Count: 15)
0,46	2,0	0,45	2,0		0,06			S.D. (Populn)
0,48	2,1	0,47	2,0		0,07			S.D. (Sample)

Los análisis de FACETS ofrecen también, al igual que WINSTEPS, dos medidas de ajuste o consistencia: el infit y el outfit. El infit es más sensible a las calificaciones inesperadas cerca del punto en el que se toman decisiones. El outfit, sin embargo, es sensible a las calificaciones extremas. McNamara (1996: 172) indica que generalmente se considera que los estadísticos del infit ofrecen información mucho más relevante que los del outfit, "as they focus on the degree of fit in the most typical observations in the matrix." Continúa diciendo lo siguiente en relación al infit y el outfit (McNamara 1996: 180):

The outfit statistics include every single observation, even extremely unpredictable single observations; such single observations may have a disproportionate influence on the summary statistic for fit. The infit statistics do not include such extreme values, and hence provide a more sensitive picture of the fit in the set of observations of greatest interest. A comparison would be the attempt to include in a single photo two things which are rather far apart; the degree of detail on either will be limited. Deciding to focus on one or other region of interest in the photo will allow a finer grained representation of the object to be photographed. This practice of excluding single data points from the summary may seem odd at first sight, but on reflection gives us greater and more relevant information, not less.

Según lo expuesto, en este estudio se examina tan sólo los estadísticos del infit, para el cual FACETS ofrece una media cuadrática (MNSQ) y un residuo estandarizado (ZSTD) por corrector. Se espera que el valor de la media cuadrática sea 1. Los valores por encima de 1 indican una mayor variación en las calificaciones que se esperaba que dieran los correctores. Los valores por debajo de 1 indican una variación más pequeña en las calificaciones dadas. Generalmente, el infit mayor que 1 es más problemático que un infit menor que 1, ya que unas calificaciones inesperadas que no se ajustan a las demás calificaciones tienden a ser más difíciles de explicar. No obstante, no hay unas reglas estrictas que establezcan los límites superior e inferior de control. En general, tal y como sugieren Pollitt y Hutchinson (1987: 79), “any individual infit mean-square value needs to be interpreted against the mean and standard deviation of the set of infit-mean square values for the facet concerned.”

Muchos programas de evaluación adoptan distintos límites de control para el ajuste de los correctores, dependiendo de la naturaleza del programa y el nivel de recursos disponibles para la investigación de casos de desajuste. Generalmente, en programas de exámenes de alto impacto se usan límites más severos que en programas de exámenes de bajo impacto. Un ejemplo de límites de control en un programa de exámenes de alto impacto propondría un límite superior de control de 1,2, y un límite inferior de control de 0,8. Por el contrario, un programa de exámenes de bajo impacto podría usar límites menos estrictos (un límite superior de control de 2,0 y un límite inferior de control de 0,5).

Un corrector con una media cuadrática del infit mayor que el límite superior de control no usa la escala de corrección de manera tan consistente como el resto de los correctores. Hay un número de posibles razones para que haya inconsistencia, tales como las que a continuación se mencionan:

1. Puede que algunos correctores no hayan llegado a comprender del todo lo que cada una de las categorías de la escala representan y por ello tienden a usar categorías diferentes sin ningún criterio. En algunos casos, el corrector puede que no tenga suficiente experiencia como para discriminar de manera correcta y consistente cada una de las categorías de la escala.
2. Algunos correctores son muy susceptibles a los efectos del cansancio. Es muy probable que tras una larga sesión de corrección algunos correctores se sientan cansados, lo cual hace que sus correcciones muchas de las veces sean inconsistentes. Esta inconsistencia puede ocurrir cuando hay interrupciones en el proceso de corrección y el trabajo se retoma en otro momento.

Por el contrario, un corrector con una media cuadrática del *infit* menor que el límite inferior de control da calificaciones que son demasiado consistentes. Hay también un número de razones por las que un corrector puede corregir de manera demasiado consistente, tales como las que a continuación se mencionan:

1. Puede que haya correctores que usan ciertas categorías de la escala de corrección y evitan usar las otras.
2. Algunos correctores pueden dar calificaciones a un candidato en ítems que se han diseñado para medir conceptualmente distintos aspectos. En esta situación, los correctores puede que no hayan llegado a comprender las distintas categorías de la escala de corrección.
3. Al igual que la susceptibilidad al cansancio podía ser un factor para que la media cuadrática del *infit* fuese mayor que el límite superior de control, también puede ser motivo para que la media cuadrática del *infit* sea menor que el límite inferior de control.

10.3.1.3 Estadísticas de las categorías evaluadas

Al igual que se ha hecho en el apartado anterior con los resultados de los correctores, en este apartado se plantean algunas de las preguntas acerca de las categorías evaluadas desde el punto de vista del análisis de Rasch. Por un lado se quiere saber si éstas difieren en dificultad; la segunda cuestión es si existe unidimensionalidad. La respuesta a estas preguntas se recoge en los dos siguientes puntos.

10.3.1.3.1 Dificultad

Las medidas de la dificultad de las categorías que aparecen en el mapa de variables en logits se muestran en la columna con el nombre MEASURE de la tabla 10.11.

Tabla 10.11. Informe sobre las medidas de las categorías evaluadas

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model Measure	S.E.	N	Categorías
554	190	2,9	2,88	0,44	0,10	3	Gramática
588	190	3,1	3,07	0,08	0,10	4	Léxico y ortografía
593	190	3,1	3,10	0,03	0,10	2	Organización
647	190	3,4	3,41	-0,55	0,11	1	Consecución de la tarea
595.5	190,0	3,1	3,12	0,00	0,10		Mean (Count: 4)
33.3	0,0	0,2	0,19	0,36	0,00		S.D. (Populn)
38.5	0,0	0,2	0,22	0,41	0,00		S.D. (Sample)

La primera columna (OBSVD SCORE) muestra la suma de todas las calificaciones para cada ítem. La segunda columna (OBSVD COUNT) muestra el número total de calificaciones dadas para esa categoría. El OBSVD AVERAGE de cada ítem es la media de todas las calificaciones de ese ítem con todos los candidatos (Observed Score/Observed Count). De nuevo, los datos de la columna FAIR-M AVERAGE representan una media de cada categoría que tiene en cuenta dos factores importantes: (1)

el nivel de los candidatos en esa categoría, y (2) el nivel de dificultad de las otras categorías.

Cada uno de los ítems tiene una medida de dificultad, y cada medida de dificultad tiene también un error típico asociado, que aparece en la columna MODEL S. E., el cual indica la precisión de la medida de dificultad. En la tabla se puede observar que las medidas de dificultad van desde -0,55 logits (para la categoría más fácil, la consecución de la tarea) hasta 0,44 (para la categoría más difícil, la gramática). Las medidas de dificultad muestran un rango de 0,99 logits.

10.3.1.3.2 Unidimensionalidad

Tras cuestionarse la dificultad de los ítems es importante saber si éstos están relacionados entre sí y trabajan conjuntamente con el objetivo de definir una variable significativa. Para poder decidir si se pueden calibrar todos los ítems juntos o si, por el contrario, las calificaciones de ciertos categorías no se corresponden con las calificaciones de las otras hay que mirar las columnas de INFIT y OUTFIT en la tabla 10.12.

Tabla 10.12. Informe sobre el infit y el outfit de las categorías evaluadas

Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	N Categorías
0,86	-1,3	0,87	-1,2	1,15	0,51	3 Gramática
0,82	-1,9	0,83	-1,8	1,19	0,48	4 Léxico y ortografía
1,22	2,1	1,22	2,0	0,77	0,48	2 Organización
1,05	0,5	1,01	0,1	0,94	0,51	1 Consecución de la tarea
0,99	-0,2	0,98	-0,2		0,50	Mean (Count: 4)
0,16	1,6	0,15	1,5		0,01	S.D. (Populn)
0,19	1,9	0,18	1,7		0,02	S.D. (Sample)

FACETS da de nuevo una media cuadrática y un residuo estandarizado para cada ítem. Del mismo modo que se hace para ver la consistencia de los correctores, se espera que el infit de la media

cuadrática sea 1. Los valores por encima de 1 muestran una mayor variación de la esperada en las calificaciones de esa categoría. Los valores por debajo de 1 muestran una variación menor de la esperada en las calificaciones.

Si una categoría tiene una media cuadrática del infit mayor que el límite superior de control establecido para ese examen, las calificaciones de esa categoría no encajan con las calificaciones del resto. Las medias cuadráticas del infit de las cuatro categorías incluidas en este análisis están cerca de 1,0.

10.3.1.4 Estadísticas de las personas

En este apartado se plantean algunas preguntas sobre los candidatos relacionadas con el análisis de Rasch. Por un lado se quiere saber si los candidatos difieren en su habilidad, y por el otro se analiza si algunos candidatos muestran perfiles inusuales, según se observa en los dos puntos que a continuación se muestran.

10.3.1.4.1 Habilidad

En primer lugar se quiere saber si los candidatos difieren en su habilidad. Al mismo tiempo, se cuestiona también de qué manera afecta la diferencia de severidad de los correctores en las calificaciones obtenidas por los candidatos. Para poder responder estas preguntas es necesario mirar los datos que se muestran en la tabla 10.13.

Tabla 10.13. Informe sobre las medidas de los candidatos

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Candidatos
38	8	4,8	4,71	4,86	0,80	11
38	8	4,8	4,70	4,79	0,79	9
36	8	4,5	4,51	4,16	0,63	28
32	8	4,0	4,40	3,85	0,52	21
35	8	4,4	4,30	3,60	0,59	26
34	8	4,3	4,24	3,44	0,55	34
31	8	3,9	4,10	3,14	0,51	52
32	8	4,0	4,10	3,13	0,52	41
29	8	3,6	3,90	2,71	0,49	29
232	60	3,9	3,88	2,68	0,19	19
31	8	3,9	3,88	2,67	0,52	22
32	8	4,0	3,82	2,56	0,52	57
33	8	4,1	3,81	2,53	0,53	55
220	60	3,7	3,68	2,27	0,18	15
30	8	3,8	3,67	2,26	0,50	59
33	8	4,1	3,64	2,20	0,53	23
29	8	3,6	3,64	2,20	0,49	7
29	8	3,6	3,61	2,15	0,50	39
28	8	3,5	3,61	2,14	0,49	42
215	60	3,6	3,59	2,11	0,18	18
27	8	3,4	3,54	2,01	0,49	62
27	8	3,4	3,48	1,90	0,49	5
25	8	3,1	3,46	1,86	0,49	44
29	8	3,6	3,43	1,81	0,50	49
40	12	3,3	3,41	1,76	0,40	61
27	8	3,4	3,37	1,68	0,50	46
26	8	3,3	3,31	1,57	0,49	25
29	8	3,6	3,27	1,51	0,49	45
24	8	3,0	3,23	1,42	0,49	47
22	8	2,8	3,15	1,28	0,49	33
23	8	2,9	3,14	1,25	0,49	40
188	60	3,1	3,13	1,24	0,18	17
26	8	3,3	3,07	1,13	0,49	30
21	8	2,6	3,03	1,06	0,49	2
21	8	2,6	2,98	0,96	0,49	14
25	8	3,1	2,96	0,92	0,49	35
22	8	2,8	2,94	0,87	0,49	43
21	8	2,6	2,92	0,84	0,49	51
25	8	3,1	2,87	0,74	0,49	32
22	8	2,8	2,83	0,68	0,49	48
21	8	2,6	2,80	0,62	0,49	1
22	8	2,8	2,75	0,52	0,49	37
21	8	2,6	2,75	0,52	0,49	10
21	8	2,6	2,73	0,49	0,49	58
23	8	2,9	2,67	0,36	0,49	50
23	8	2,9	2,63	0,30	0,49	36
22	8	2,8	2,58	0,19	0,49	31
18	8	2,3	2,57	0,17	0,50	60
20	8	2,5	2,52	0,07	0,50	13
20	8	2,5	2,33	-0,30	0,50	56
16	8	2,0	2,29	-0,39	0,50	53
22	8	2,8	2,24	-0,49	0,49	12
17	8	2,1	2,23	-0,50	0,51	6
16	8	2,0	2,17	-0,64	0,51	24
18	8	2,3	2,17	-0,64	0,50	27
17	8	2,1	2,10	-0,78	0,50	3
16	8	2,0	1,86	-1,27	0,50	38
17	8	2,1	1,81	-1,38	0,51	8
108	60	1,8	1,81	-1,38	0,18	16
12	8	1,5	1,57	-1,86	0,50	20
13	8	1,6	1,43	-2,14	0,50	54
12	8	1,5	1,35	-2,28	0,50	4
Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Candidatos
38,4	12,3	3,1	3,11	1,21	0,48	Mean (Count: 62)
47,8	14,1	0,8	0,80	1,61	0,11	S.D. (Populn)
48,2	14,3	0,8	0,81	1,62	0,11	S.D. (Sample)

La primera columna (OBSVD SCORE) muestra la suma de todas las calificaciones que ese candidato ha obtenido. La segunda columna (OBSVD COUNT) muestra el número total de calificaciones dadas para ese candidato. El OBSVD AVERAGE es la media de las calificaciones dadas en las cuatro categorías por cada uno de los correctores que corrigieron a cada candidato en particular (Observed Score/Observed Count). La columna FAIR-M AVERAGE ajusta la media observada de cada candidato a la severidad de los correctores, mostrando qué puntuación habría recibido cada candidato si su ejercicio lo hubieran corregido dos correctores con una severidad media).

Las medidas de la habilidad de los candidatos en logits aparecen en la columna con el nombre MEASURE. El número de candidato aparece en la última columna. Cada uno de los candidatos tiene una medida de habilidad y cada una de las medidas de habilidad de los candidatos tiene un error típico asociado, que aparece en la columna con el nombre MODEL S.E. La tabla muestra que las medidas de habilidad de los candidatos van desde 4,86 (para el candidato 11, que tiene una habilidad más alta) hasta -2,28 (para el candidato con una habilidad más baja, el candidato número 4). Las medidas de habilidad muestran un rango de 7,14 logits.

10.3.1.4.2 Perfiles inusuales

Aparte del nivel de habilidad de los candidatos es interesante saber si algunos de los candidatos presentan perfiles inusuales que necesiten una mayor consideración antes de que se ofrezcan los resultados finales y definitivos.

Para observar los perfiles inusuales es necesario mirar las columnas de INFIT y OUTFIT en la tabla 10.14 que se muestra a continuación.

Tabla 10.14. Informe sobre el infit y el outfit de los candidatos

Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu Candidatos
0,83	0,0	0,84	0,0	1,08	0,16	11
0,87	0,0	1,01	0,2	1,02	0,11	9
0,23	-2,0	0,25	-1,7	1,80	0,56	28
0,48	-1,2	0,48	-1,2	1,62	0,22	21
0,55	-0,9	0,52	-1,0	1,65	0,61	26
0,74	-0,4	0,76	-0,4	1,34	0,38	34
1,87	1,6	1,87	1,6	-0,02	0,16	52
0,36	-1,6	0,37	-1,6	1,80	0,29	41
0,37	-1,6	0,37	-1,6	1,71	0,24	29
0,76	-1,4	0,79	-1,2	1,30	0,38	19
0,63	-0,7	0,65	-0,6	1,50	0,57	22
1,47	1,0	1,42	0,9	0,57	0,49	57
0,95	0,0	0,90	0,0	1,03	-0,02	55
0,65	-2,2	0,64	-2,3	1,41	0,37	15
2,16	1,9	2,13	1,9	-0,34	0,32	59
0,16	-2,7	0,18	-2,6	2,07	0,27	23
0,17	-2,6	0,17	-2,6	1,95	0,59	7
0,30	-1,9	0,32	-1,8	1,79	0,58	39
0,22	-2,3	0,22	-2,3	1,87	0,42	42
0,66	-2,1	0,66	-2,1	1,38	0,37	18
0,35	-1,6	0,35	-1,6	1,70	0,39	62
0,68	-0,6	0,67	-0,6	1,37	0,30	5
0,33	-1,7	0,33	-1,7	1,72	0,37	44
2,04	1,8	2,02	1,8	-0,16	0,41	49
0,89	-0,1	0,90	-0,1	1,17	0,63	61
0,43	-1,3	0,45	-1,3	1,65	0,60	46
0,59	-0,8	0,59	-0,8	1,45	0,22	25
2,98	2,9	2,95	2,8	-1,19	0,10	45
1,23	0,6	1,23	0,6	0,79	-0,05	47
0,67	-0,5	0,67	-0,5	1,34	0,18	33
0,89	0,0	0,88	0,0	1,14	-0,10	40
0,93	-0,3	0,93	-0,3	1,08	0,34	17
3,12	3,0	3,15	3,0	-1,31	-0,13	30
1,33	0,7	1,32	0,7	0,74	-0,03	2
0,37	-1,5	0,38	-1,4	1,61	0,23	14
0,25	-2,1	0,25	-2,1	1,80	0,57	35
0,83	-0,2	0,82	-0,2	1,22	0,00	43
1,52	1,0	1,49	1,0	0,48	0,23	51
0,42	-1,4	0,42	-1,4	1,59	0,06	32
1,72	1,3	1,72	1,3	0,26	0,39	48
0,42	-1,3	0,43	-1,3	1,57	0,44	1
0,19	-2,4	0,19	-2,4	1,82	0,49	37
0,27	-1,9	0,27	-1,9	1,73	0,46	10
0,95	0,0	0,94	0,0	1,11	0,55	58
1,97	1,7	1,96	1,7	0,02	-0,18	50
0,87	-0,1	0,85	-0,1	1,17	0,25	36
0,21	-2,3	0,21	-2,2	1,78	0,46	31
0,88	0,0	0,89	0,0	1,05	0,33	60
0,51	-1,0	0,52	-0,9	1,48	0,37	13
0,65	-0,6	0,66	-0,5	1,33	0,06	56
0,19	-2,2	0,19	-2,3	1,79	0,43	53
0,62	-0,7	0,61	-0,7	1,41	0,15	12
0,21	-2,1	0,21	-2,1	1,75	0,24	6
1,89	1,5	1,89	1,5	0,13	-0,33	24
0,91	0,0	0,91	0,0	1,06	0,21	27
3,27	3,0	3,26	3,0	-1,44	-0,42	3
3,92	3,5	3,94	3,5	-1,85	-0,27	38

0,61	-0,6	0,61	-0,6	1,35	0,15	8	
2,07	4,5	2,07	4,5	-0,07	-0,01	16	
1,27	0,6	1,27	0,6	0,61	-0,23	20	
0,88	0,0	0,89	0,0	1,12	-0,16	54	
1,06	0,2	1,06	0,2	0,90	-0,24	4	

Infit	Outfit		Estim.				
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu	Candidatos

0,96	-0,3	0,97	-0,3		0,23	Mean	(Count: 62)
0,82	1,7	0,81	1,6		0,26	S.D.	(Populn)
0,82	1,7	0,82	1,7		0,26	S.D.	(Sample)

Una vez más, FACETS da una media cuadrática y un residuo estandarizado para cada candidato, al igual que se hace con los correctores y con los ítems. Se espera que el infit de la media cuadrática sea 1. Los valores por encima de 1 muestran una mayor variación de la esperada en las calificaciones que ese candidato recibe. Los valores por debajo de 1 muestran una variación menor de la esperada en las calificaciones recibidas por ese candidato.

Si un candidato tiene una media cuadrática del infit mayor que el límite superior de control establecido para ese examen, hay una variación atípica en las calificaciones de ese candidato. Si, por el contrario, un candidato tiene una media cuadrática del infit por debajo del límite inferior de control hay indicios de que las calificaciones son todas muy idénticas.

En los datos de la tabla 10.14 hay varios candidatos con una media cuadrática del infit por encima y por debajo de los límites establecidos por McNamara (1996). Aquellos candidatos con una media cuadrática alta muestran casos más problemáticos que los que tienen una media cuadrática baja.

10.3.1.5 Estadísticas de las escalas de corrección

En esta sección se analizan los estadísticos de las escalas de corrección desde el punto de vista del análisis de Rasch. Una de las

cuestiones que se plantean es si las categorías en la escala de corrección están organizadas de manera apropiada y si ésta funciona de manera apropiada en una escala de 5 puntos. En el siguiente punto se cuestiona si se distingue de manera clara cada una de las categorías de la escala.

10.3.1.5.1 Categorías de las escalas de corrección

La tabla 10.15 muestra información sobre el uso de la escala de corrección que sirve para dar respuesta a las preguntas planteadas en el punto anterior.

Tabla 10.15. Informe sobre la escala de corrección (primera parte)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.
0	6	1%	1%	-1,26	-2,06	1,6		
1	45	6%	7%	-1,05	-1,37	1,3	-3,75	0,30
2	165	22%	28%	-0,23	-0,16	1,1	-2,10	0,12
3	249	33%	61%	1,03	1,17	0,8	0,11	0,08
4	215	28%	89%	2,38	2,29	0,9	1,90	0,07
5	80	11%	100%	3,57	3,46	0,9	3,84	0,10

Las primeras cuatro columnas ofrecen estadísticos descriptivos de las correcciones. La primera columna (SCORE) muestra las categorías que FACETS encontró al analizar los datos (0, 1, 2, 3, 4 y 5). La segunda columna (USED) muestra, para cada categoría, el número de correcciones dadas por los correctores. La tercera columna (%) muestra el porcentaje de calificaciones de la segunda columna. La cuarta columna (CUM %) es el porcentaje acumulado de las calificaciones.

FACETS ofrece varias maneras de comprobar de qué manera está actuando una escala de corrección. A continuación se presentan cuatro posibles maneras de averiguar si nuestra escala de corrección es válida o no.

1. Media. En la columna 5, bajo el nombre de AVGE MEASURE, se presenta, para cada categoría de la escala de corrección, la media en la habilidad de los candidatos que entraron en el cálculo de la calibración. En esta columna se espera que las cifras aumenten a medida que nos movemos hacia abajo. Cuando esto ocurre, los resultados sugieren que aquellos candidatos con unas calificaciones más altas muestran un nivel más alto en la variable que se está midiendo que aquellos candidatos con calificaciones más bajas. Los datos de las dos tablas confirman esta regla (-1,26; -1,05; -0,23; 1,03; 2,38; y 3,57).
2. Estadísticos de la media cuadrática del outfit para las categorías de la escala: FACETS calcula la media de la habilidad de los candidatos (la medida observada) para cada una de las categorías de la escala de corrección, así como también la medida de habilidad que se espera de los candidatos. Cuando las medidas que se observan y las que se esperan están próximas, la media cuadrática del outfit (que se muestra en la séptima columna de la tabla 10.15) debe estar cerca de 1. Mientras mayor sea la diferencia entre estas dos medidas, mayor será también la media cuadrática del outfit. Un valor de 0,5 indica que las calificaciones son demasiado previsibles. Valores por encima de 1,5 indican que hay un componente inesperado en las calificaciones, mientras que los valores mayores que 2 indican que hay más variabilidad inexplicada en las calificaciones que información estadística (Myford 2006).

Al observar los datos de la tabla 10.15 se puede comprobar que la cifra más alta la tiene el valor 0, siendo ésta de 1,6.
3. Umbral "Most Probable from." Una tercera manera de comprobar la actuación de la escala es a través de los datos de la tercera columna de la tabla 10.16. FACETS identifica aquellas categorías de la escala que nunca son más probables en las medidas de habilidad de los

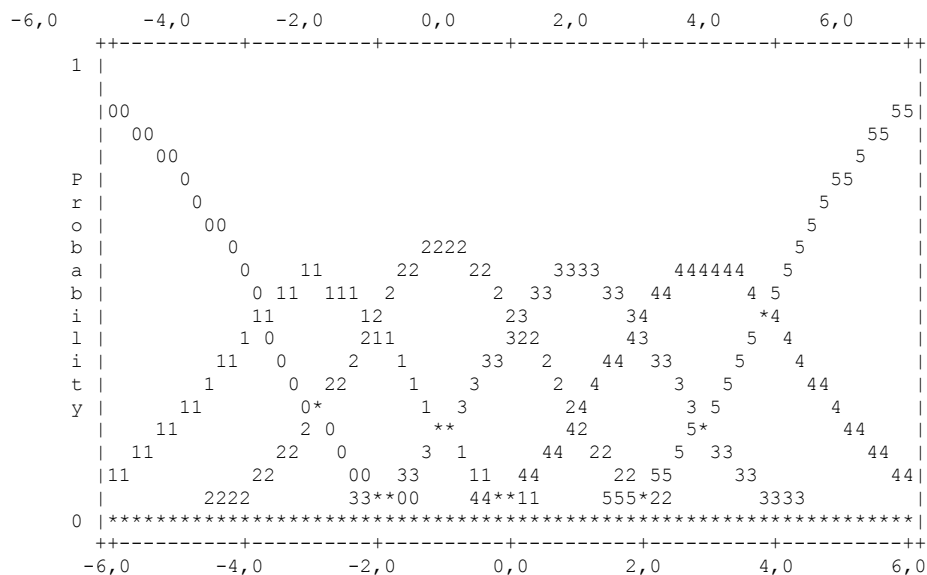
candidatos. Al igual que debe ocurrir con las cifras de las medias, éstas deben aparecer también ordenadas de menor a mayor. Una vez más se cumple el requisito (véase -3,75; -2,10; 0,11; 1,90 y 3,84).

Tabla 10.16. Informe sobre la escala de corrección (segunda parte)

EXPECTATION Measure at Category	MOST PROBABLE from -0,5	0,5 Cumul Probabil. at	Cat PEAK Prob	Obsd-Expd Diagnostic Residual
(-4,94)	low	low	100%	6,0
-2,96 -4,08	-3,75	-3,90	53%	45,0
-0,98 -1,99	-2,10	-2,04	59%	165,0
1,00 0,03	0,11	0,06	54%	249,0
2,93 1,94	1,90	1,91	56%	215,0
(5,01) 4,12	3,84	3,95	100%	80,0
--- (Mean) --- (Modal) --- (Median) ---				

4. Curvas de la probabilidad. Las curvas de la probabilidad ofrecen información también acerca del comportamiento de la escala de corrección. Permiten observar la estructura de la escala, tal y como se muestra a continuación:

Figura 10.5. Curvas de la probabilidad



Cuando FACETS prepara estas curvas tiene en cuenta la información de las columnas 1 y 2 de la tabla 10.16 (EXPECTATION MEASURE AT CATEGORY).

En el eje horizontal se muestra la escala de habilidad de los candidatos (desde -6 hasta 6 logits); el eje vertical muestra la probabilidad (de 0 a 1). Hay una curva para cada uno de los valores de la escala de corrección. Una de las cuestiones que se deben tener en cuenta en este gráfico es si se ve claramente que hay un punto más alto para cada valor, ya que en caso contrario hay valores que se colapsan. En el ejemplo que se muestra se ve claramente que hay una cima para cada uno de los valores de la escala, lo que demuestra una vez más que la escala de corrección está funcionando de la manera esperada.

10.3.1.6 Respuestas inesperadas

Tal y como se dijo anteriormente en el punto 10.3.1.4.2, algunos de los candidatos en el análisis tienen una media cuadrática del infit por encima y por debajo de los límites establecidos. Es por ello por lo que interesa mirar la tabla 10.17, que muestra todas las respuestas inesperadas que FACETS encuentra.

Tabla 10.17. Respuestas inesperadas

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categorías
5	5	3,4	1,6	2	17	17	1	1	1	Consecución de la tarea
1	1	2,4	-1,4	-2	27	27	1	1	1	Consecución de la tarea
0	0	1,8	-1,8	-2	16	16	1	1	2	Organización
5	5	3,1	1,9	2	17	17	1	1	2	Organización
1	1	2,6	-1,6	-2	48	48	1	1	3	Gramática
1	1	2,7	-1,7	-2	51	51	1	1	3	Gramática
0	0	1,6	-1,6	-2	16	16	3	3	1	Consecución de la tarea
4	4	2,6	1,4	2	2	2	3	3	2	Organización
1	1	2,9	-1,9	-2	3	3	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	16	16	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	3,9	-1,9	-2	30	30	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	38	38	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	3	3	4	4	2	Organización
2	2	4,3	-2,3	-3	19	19	4	4	2	Organización
2	2	3,6	-1,6	-2	30	30	4	4	2	Organización
0	0	2,3	-2,3	-3	38	38	4	4	2	Organización
5	5	3,4	1,6	2	30	30	4	4	3	Gramática
4	4	2,2	1,8	2	16	16	4	4	4	Léxico y ortografía
5	5	3,6	1,4	2	30	30	4	4	4	Léxico y ortografía
4	4	2,3	1,7	2	38	38	4	4	4	Léxico y ortografía
3	3	1,4	1,6	2	16	16	5	5	3	Gramática
2	2	3,5	-1,5	-2	18	18	6	6	4	Léxico y ortografía
2	2	3,6	-1,6	-2	59	59	6	6	4	Léxico y ortografía
1	1	2,5	-1,5	-2	16	16	9	9	1	Consecución de la tarea
4	4	4,9	-7,9	-2	9	9	9	9	4	Léxico y ortografía
4	4	2,2	1,8	2	16	16	9	9	4	Léxico y ortografía
2	2	3,5	-1,5	-2	57	57	10	10	3	Gramática
0	0	1,6	-1,6	-2	16	16	11	11	2	Organización
0	0	2,6	-2,6	-3	16	16	12	12	1	Consecución de la tarea
4	4	4,8	-0,8	-2	11	11	12	12	3	Gramática
4	4	2,1	1,9	2	16	16	13	13	3	Gramática
3	3	1,2	1,8	2	16	16	14	14	4	Léxico y ortografía
2	2	3,6	-1,6	-2	49	49	15	15	1	Consecución de la tarea
4	4	2,5	1,5	2	50	50	15	15	2	Organización
2	2	4,0	-2,0	-2	52	52	15	15	2	Organización
3	3	1,4	1,6	2	20	20	15	15	4	Léxico y ortografía

Cada línea de esta tabla muestra una respuesta inesperada distinta. La primera columna muestra la calificación dada en cada categoría evaluada. En la segunda columna FACETS ha usado la misma escala que se usó en la escala de corrección; es por ello que los números de la primera columna son iguales a los de la segunda. La tercera columna muestra la calificación que se esperaba, teniéndose en cuenta el nivel de severidad del corrector y las demás calificaciones que el candidato obtuvo en esa categoría. La cuarta columna muestra la diferencia residual entre los datos observados (columna 2) y los esperados (columna 3). La quinta columna muestra el residuo estandarizado. Las columnas 6 y 7 muestran el número de candidato. Las

columnas 8 y 9 muestran el número de corrector. En la columna 10 aparece el número asignado a cada una de las categorías evaluadas, y finalmente en la columna 11 se muestran aquellas categorías evaluadas que tienen un valor inesperado.

La primera línea de la tabla dice que el corrector 1 (columna 9) le dio al candidato 17 (columna 7) una calificación de 5 (columnas 1 y 2) en la consecución de la tarea (columna 11). Según el nivel de severidad de este corrector y las otras calificaciones que este candidato recibió, FACETS esperaba que recibiera una calificación de 3,4. La diferencia residual entre las calificaciones observadas y esperadas es de 1,6 (columna 4), la cual produce un residuo estandarizado de 2 (columna 5).

Al evaluar los datos de la tabla se pueden encontrar patrones que nos ayudan a diagnosticar los problemas (por ejemplo, si hay puntuaciones inesperadas dadas a un candidato asociadas a ciertos ítems más que a otros, si hay puntuaciones inesperadas dadas a un candidato todas de un mismo corrector, o si las puntuaciones inesperadas vienen dadas por distintos correctores). El poder diagnosticar las causas de las respuestas inesperadas puede ser un gran reto, ya que se están jugando con varios elementos distintos: ítems, correctores, candidatos, y una escala de corrección. En algunos casos puede llegar a ser difícil encontrar las causas de los resultados, puesto que el problema puede estar causado por alguno de los elementos mencionados anteriormente o por una combinación de algunos de ellos.

Resumen

Según se ha visto en este capítulo, son varios los análisis estadísticos que se van a realizar con los datos de cada una de las fases del pilotaje de la prueba diseñada.

Por un lado se han presentado los análisis de la TCT, que se van a realizar con el programa SPSS. Estos análisis se aplicarán a los tres componentes pilotados. En todos ellos se presentarán una serie de estadísticos descriptivos, entre los que destacan las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), y las medidas de dispersión (varianza, desviación típica y error típico de la media). En los componentes de comprensión escrita y oral se realizarán unos análisis de ítems que permiten establecer los índices de dificultad, de discriminación y de fiabilidad, mientras que para el componente de expresión escrita se hará un análisis de la fiabilidad entre los correctores.

La TRI por su parte, analizada con el programa WINSTEPS, se aplicará tan sólo a los componentes de comprensión escrita y oral, centrándose en la tabla de convergencia y el mapa de variables generados por este programa; en los análisis estadísticos de las personas y de los ítems; y en un análisis de distractores.

Finalmente, el MRM, realizado con el programa FACETS, se aplicará sólo al componente de expresión escrita, centrándose en el mapa de variables generado por el programa y en los análisis estadísticos de los correctores, de los ítems, de los candidatos y de la escala de corrección usada en la corrección de este componente.

Toda esta información aparece resumida en la tabla 10.18, a continuación, en la que aparecen cuáles son los análisis a realizar para cada uno de los componentes.

Tabla 10.18. Resumen de los análisis estadísticos que se van a realizar

	Comprensión escrita y oral	Expresión escrita
<p>Teoría Clásica de los Tests (TCT)</p> <p>Programa usado: Statistical Package for Social Sciences (SPSS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tendencia central <ul style="list-style-type: none"> ○ Media ○ Mediana ○ Moda • Medidas de dispersión <ul style="list-style-type: none"> ○ Varianza ○ Desviación típica ○ Error típico de la media • Análisis de ítems <ul style="list-style-type: none"> ○ Índice de dificultad ○ Índice de discriminación ○ Índice de fiabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tendencia central <ul style="list-style-type: none"> ○ Media ○ Mediana ○ Moda • Medidas de dispersión <ul style="list-style-type: none"> ○ Varianza ○ Desviación típica ○ Error típico de la media • Análisis de la fiabilidad • Análisis de la fiabilidad entre los correctores
<p>Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)</p> <p>Programa usado: WINSTEPS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de variables • Estadísticas de las personas • Estadísticas de los ítems • Análisis de distractores 	
<p>Modelo de Rasch Multifactorial o de múltiples facetas (MRM)</p> <p>Programa usado: FACETS</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de variables • Estadísticas de los correctores <ul style="list-style-type: none"> ○ Severidad ○ Consistencia • Estadísticas de los ítems <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultad ○ Unidimensionalidad • Estadísticas de los candidatos <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad ○ Perfiles inusuales • Estadísticas de las escalas de corrección <ul style="list-style-type: none"> ○ Categorías de las escalas de corrección • Respuestas inesperadas

CAPÍTULO 11

Primera fase de pilotaje

Este capítulo se centra en la primera fase de pilotaje de la prueba diseñada. En primer lugar se presentan los participantes y el instrumento que se utilizó, y se describe el proceso de preparación y administración del examen. En segundo lugar se ofrecen los resultados obtenidos en cada uno de los componentes del examen, mostrándose unos estadísticos descriptivos y un análisis de ítems. Este último se hace siguiéndose la TCT y la TRI. Al final del capítulo se incluye una sección en la que se describen los cambios que se hicieron al examen tras esta primera fase de pilotaje.

11.1 Método

11.1.1 Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados mediante un procedimiento de muestreo por conveniencia, es decir, un grupo de estudiantes al que se tuvo acceso, y que no es representativo de la población estudiantil que realiza el examen de Selectividad cada año. Para tener una muestra representativa se habría tenido que hacer un muestreo probabilístico estratificado, en el que los individuos del grupo son proporcionales a su presencia en la población. Habría sido necesario que en esta muestra hubiese estudiantes (1) de ambos sexos, (2) de centros urbanos y rurales, (3) de centros públicos, privados y privado-concertados, y (4) de distintas provincias.

Se escogió un grupo de treinta estudiantes (quince chicos y quince chicas) de segundo de Bachillerato del Instituto de Educación Secundaria Miguel de Cervantes, en Sevilla. Todos ellos estaban preparándose para el examen de Selectividad.

11.1.2 Instrumento

En las siguientes páginas se adjunta una copia de aquellos componentes del examen que se pilotaron durante esta primera fase.

Es importante mencionar que en este primer examen que se usó, los ejercicios que se daban como ejemplo no se numeraron con el cero (excepto en uno de los ejercicios de escritura), sino que formaban parte de la numeración de los ítems de cada componente. Puesto que en la base de datos no se incluyen estos ejercicios, la numeración es distinta. Con el fin de hacer coincidir esta numeración para así facilitar la lectura de los resultados, en el examen se ha incluido al lado el número de ítem que se corresponde con cada pregunta.

En las siguientes fases de pilotaje no se tiene este problema con el examen, ya que se decidió usar el cero con los ejercicios que se daban de ejemplo.

READING

PART ONE

Read the following text. Then choose the most appropriate answer for each question and mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters A, B, C or D. The first one has been done for you as an example.

On a hot summer day is there anything that tastes as delicious and refreshing as a cold, juicy, round watermelon? No wonder this healthy fruit has been enjoyed by man for thousands of years. How about trying square watermelons instead of round ones? Sounds fascinating, doesn't it?

Recently farmers in the southern Japanese town of Zentsuji have discovered a technique to grow their watermelons in a square shape, says a report of CNN. The reason they're doing this in Japan is because of lack of space in refrigerators. They are trying to make watermelons "refrigerator friendly". Smart Japanese farmers have forced their watermelons to grow into a square shape by inserting the melons into square, tempered glass cases while the fruit is still growing on the vine.

But these square watermelons come with an expensive price tag. Regular watermelons in Japan cost from \$15 to \$25 each. Each square watermelon costs 10,000 yen, the equivalent of about \$82. Being quite expensive, these watermelons would certainly not be consumed by the general public. That's for sure. Maybe consumers may give them as gifts!

But it is also said that there does appear to be a growing U.S. market for watermelon that is more refrigerator-friendly. The industry is hearing from consumers that size does matter. The so-called fresh-cut watermelon is widely available at U.S. groceries, another possible solution to a crisis created by oversized melons.

It looks like U.S. watermelon lovers will have to settle for fresh-cut for now, and the \$82, square watermelon won't be showing up at American groceries very soon. What would you prefer: square watermelons or curved refrigerators? Who knows, in the future there could be watermelon-friendly refrigerators for all you watermelon lovers instead!

- | | |
|--|--|
| <p>1. – What kind of text does the author present in this passage?
 Ítem 1 A. Mainly expository.
 B. Mainly narrative.
 C. Mainly descriptive.
 D. Mainly persuasive.</p> <p>2. – Which of the following shows the overall idea of the text?
 Ítem 1 A. The price of watermelons.
 B. Relationship between U.S. and Japanese watermelons.
 C. The size and shape of watermelons.
 D. The creation of new refrigerators.</p> <p>3. – What is the author's intention with this text?
 Ítem 2 A. Criticise worthless innovative techniques.
 B. Inform about Japanese technology.
 C. Warn about the high prices of fruit.
 D. Convince the reader to buy watermelons</p> | <p>4. – Who wrote this text?
 Ítem 3 A. A Japanese farmer.
 B. An American refrigerator producer.
 C. A professional journalist.
 D. A watermelon consumer.</p> <p>5. – Where can we find this text?
 Ítem 4 A. In a scientific journal.
 B. In a novel.
 C. In a diary.
 D. In a magazine.</p> <p>6. – Why did the Japanese innovate with watermelons?
 Ítem 5 A. Because they wanted to propose new gifts.
 B. Because of lack of space in their refrigerators.
 C. Because the new watermelons were inexpensive.
 D. Because they wanted to compete with Americans.</p> |
|--|--|

READING

PART TWO

You are going to read six texts describing six different people who are looking for a place to live. Seven advertisements found in a newspaper have been inserted. Decide which house would be most suitable for them according to their interests and likes. Choose the most appropriate answer and mark your choice on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example. Please note that there is an extra advertisement which you do not need to use.

7	<p>Paul and his wife Linda have been married for 28 years, and they are retired. After living in a big and busy city, they have decided to move to a quiet and relaxing place in the country. They want a big place so that their family can visit them on the weekend.</p>	<p>A 1 single bedroom - £45 weekly 1 single bedroom available. Modernised terraced house currently occupied by professional male owner only. Convenient location in East Belfast (25 minute walk to city centre). Rent includes utilities. Non-smoking male professionals only.</p>
8	<p>Ellen loves staying at home. She is a 42 year old dedicated woman who likes everything perfect. She loves her job, but she works many hours as a nurse. When she is at home she likes cooking and having a relaxing atmosphere. Ítem 6</p>	<p>B 1 single bedroom - £45 weekly One room to let. 10 minute walk from University of Ulster at Jordanstown. Close to all amenities - train station, shops, etc. Available for college year: September 2004-June 2005. Males only.</p>
9	<p>Carrie has been a biology teacher for four years. She is a vigorous person who is very concerned about health. That is why she doesn't like smoking. One of the things that she likes most is walking her dog and gardening (whenever she has time). Ítem 7</p>	<p>C Semi detached cottage to let with plenty of character!! £800 monthly Original wooden floors, pine walls and decorated with a unique style. Sitting room with TV; double bedroom and twin bedroom; fully fitted kitchen with breakfasting area; shower room with toilet. Washing machine and tumble dryer are included in the let. Outside rear patio includes garden furniture and BBQ. Private parking at front. Gas, central heating and electricity are by pay-meter.</p>
		<p>D 1 single bedroom - £360 monthly Spacious garden/basement flat in a very central location. Flat consists of a sitting room, separate kitchen, bathroom and two bedrooms, one of which is occupied. The flat has its own entrance. Pets are accepted.</p>
10	<p>Charles has just finished high school and is going to start his studies at the University. He is a 19 year-old teenager who likes sports, traveling and meeting a lot of new people. He would prefer a place where he can smoke. Ítem 8</p>	<p>E 3 Double Bedrooms House. £385 weekly 3 double bedrooms, 2 bathrooms. Air-conditioning. Private swimming pool. This fully furnished property is set on the outskirts of Mesogi, with mountain and sea views, being just a 10 minute drive to Tsada golf course and the beaches, bars and restaurants of Kato Paphos.</p>
11	<p>Mary is a 32 year-old secretary who doesn't smoke. In her free time, she loves reading and going shopping. Her friends say that she is a very social person who likes spending a lot of time with them. Ítem 9</p>	<p>F 1 double bedroom - £460 monthly Non-smoking professional to share house with 2 females. Friendly and relaxed atmosphere. Double room available in lovely, bright house in Rathgar. Room has double bed, wardrobe, chest of drawers and side table. Shared bathroom with one other. The house is close to shops, public transportation, restaurants and pubs. The house has a lovely garden - perfect for barbeques. Kitchen features washing machine and microwave. Heated.</p>
12	<p>Mark Taylor is the new executive director of a textile factory. He recently moved to town with his wife and their two children. They are looking for a place where they can relax and enjoy nature. Ítem 10</p>	<p>G 1 double bedroom - £280 monthly Luxury en-suite room available for one person to share with easy going young couple in large detached house, only 10 minute walk from Ulster hospital. Brand new double bed, power shower, jacuzzi corner bath. Use of 3 reception rooms, home cinema, office with Wi-Fi internet access (free), dining room, well appointed kitchen, utility room, decked patio, conservatory, close to local amenities, bus stop at front door. Price includes bills (oil, gas, TV license etc.).</p>

READING

PART THREE

You are going to read a newspaper article of about 200 words. After the text, there are six sentences which summarise what happened. The summary sentences are mixed up. Put them in the **chronological** order of events. Write your answers in the boxes provided on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

Computer error means £2.3 trillion electricity bill

A man has received a bill from British Gas for £2.3 trillion after a computer mix-up.

Brian Law got an initial bill for £59 last November, but when he forgot to pay it, they sent him a final demand. The demand for £2,320,333,681,613 was supposed to be for electricity supplied to Mr. Law's new home at Fartown, Huddersfield.

The company warned they would take him to court if he didn't pay the bill in full immediately, reports the Yorkshire Post. But Mr. Law said he made numerous efforts to have the matter sorted out, but British Gas failed to return phone calls having left his number with representatives.

He said: "Eventually, I decided the only way I was going to sort it out was to go to court and offer a penny a week." But after local media intervened, British Gas said there had been a mistake with a computer mixing up the reference number for the property.

"We have agreed that I owe £59 and I will set up a direct debit for the future," said Mr. Law. A British Gas spokeswoman said Mr. Law was told the bill was a "simple clerical mistake."

- Ítem 11 13. The man is warned by the company that they will take him to court.
 Ítem 12 14. Media intervenes and British Gas admits it is a mistake.
 Ítem 13 15. The man receives a bill for £2.3 trillion.
 Ítem 14 16. The man forgets to pay the bill.
 17. Brian Law receives a bill from British Gas for £59.
 Ítem 15 18. The man tries to sort out the matter.

READING/WRITING (USE OF ENGLISH)

PART FOUR

Read the passage below and choose the most appropriate word for each space. For each number, mark the letter next to the correct word (A, B, C or D) on your answer sheet. The first one has been done for you as an example.

Human Robots

One significant feature of most industrialised societies in the developed (19) _____ is the breaking-up of the family and the rise of (20) _____. So, either all the members of the family do not (21) _____ under one roof or even if they do, they do (22) _____ feel very connected to each other. This is especially true (23) _____ countries of the West or Far East such as Japan, (24) _____ has one of the most technology-oriented societies.

It appears (25) _____ the development is worrying the Japanese more than the others, (26) _____ perhaps they believe that technology can 'fix' anything. NEC Corp. (27) _____ developed a robot, PaRePo, that can listen, talk and even (28) _____ on messages. It is intended to help increase interaction in (29) _____ families.

- | | | | | | |
|---------|----|-----------------|-----------------|----------------|-------------------|
| | 19 | A country | B world | C earth | D planet |
| Ítem 16 | 20 | A individualist | B individuality | C individual | D individualism |
| Ítem 17 | 21 | A staying | B stayed | C stay | D will stay |
| Ítem 18 | 22 | A no | B none | C neither | D not |
| Ítem 19 | 23 | A at | B on | C of | D to |
| Ítem 20 | 24 | A which | B that | C who | D where |
| Ítem 21 | 25 | A that | B than | C this | D those |
| Ítem 22 | 26 | A instead | B or | C although | D however |
| Ítem 23 | 27 | A is having | B had | C have | D has |
| Ítem 24 | 28 | A read | B smile | C pass | D send |
| Ítem 25 | 29 | A extroverted | B talkative | C enthusiastic | D uncommunicative |

LISTENING

PART ONE

Look at the questions for this part. You will hear a short recording for each one. Each recording will be played only once. After you listen to each passage, you will have 15 seconds to choose the most appropriate answer for each question and to mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters **A**, **B**, **C** or **D**. The first one has been done for you as an example.

1.- What is the speaker buying?

- A. A pair of shoes.
- B. A pair of gloves.
- C. A pair of jeans.
- D. A pair of socks.

2.- What type of news story is the reporter presenting?

- Ítem 1
- A. A scandal.
 - B. A political crisis.
 - C. A natural disaster.
 - D. An epidemic.

3.- What is the purpose of this message?

- Ítem 2
- A. To give directions.
 - B. To inform.
 - C. To persuade.
 - D. To give advice.

4.- Why are Mr. and Mrs. Caldwell complaining?

- Ítem 3
- A. Because they had to pay too much money.
 - B. Because the service wasn't good.
 - C. Because the plane was late at the airport.
 - D. Because they received wrong information.

5.- What do Brian and Tracy conclude after eating in this restaurant?

- Ítem 4
- A. The food is not good.
 - B. They want to come back.
 - C. There is a variety of food.
 - D. The food is too expensive.

6.- Where is this conversation taking place?

- Ítem 5
- A. At the airport.
 - B. In a hotel.
 - C. In a travel agency.
 - D. In a car rental office.

LISTENING**PART TWO**

Look at the questions for this part. You will hear a conversation between two people about places to visit in England. Listen carefully, as you will hear the conversation only once. After you listen to the conversation, you will hear each of the following statements, and you will have 15 seconds for each one to decide if they are **TRUE** or **FALSE**, according to the information provided in the recording. Mark your answers on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

1. Todd says he will go to England for one week.
Ítem 6 2. He should stay in North London.
Ítem 7 3. Bath has a lot of history.
Ítem 8 4. Cambridge is a quiet place.
Ítem 9 5. The best way of traveling around is by train.
Ítem 10 6. Traveling to Cambridge or Bath is very expensive.

PART THREE

The following passage is the summary of the story that Nicola tells in the recording that you will hear. Read it, and listen carefully to the recording, but **DO NOT** write anything before you listen to it. You will hear the recording only once and later you will have 4 minutes to complete the text with the most appropriate words in each space. Write your answers on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

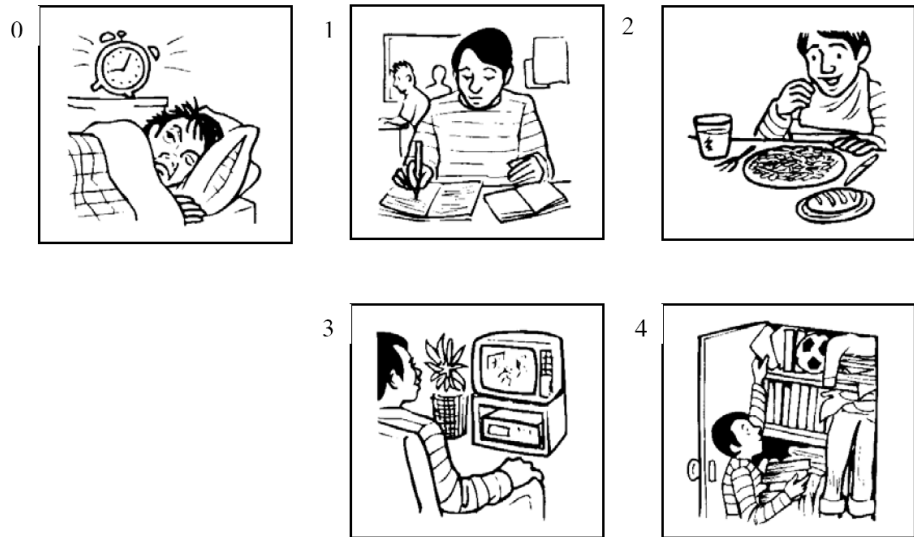
Nicola talks about a trip she made a few (1) _____ ago. She visited (2) _____, one of her favourite countries, and she spent (3) _____ days in its capital. She says that people were very (4) _____ there. One of the things she liked about the city was the mixture of cultures. After that, she went to another city, where she found something really interesting: the way people (5) _____. She also talks about her visit to one of the shops where they sell (6) _____, which is their primary source of income.

WRITING

PART ONE

These are some pictures that show what happened to John yesterday.

- Write about 25 words for each picture in the space provided on the separate answer sheet. Picture 0 has been done for you as an example.
- Use connectors between sentences and paragraphs.



PART TWO

Richard wrote to his friend to invite him to his birthday party, but his card was inexact. Read the card that he sent and his friend's notes, and then write the card that Richard should have written. Use the space provided on the separate answer sheet.

	<p>Dear Chris,</p>	
When exactly?	I am sending you this card to invite you to my birthday party <u>next week</u> . I am expecting many people to go <u>there</u> , and I am sure that we will have a good time. This year I am going to have <u>a very special celebration</u> .	Why? How?
Where?		
What time?	I hope you can join us. If so, please be <u>on time</u> . We would also like to go dancing after the party.	
	I hope to see you then, Richard	

11.1.3 Preparación y administración

La primera fase del pilotaje se llevó a cabo el 23 de mayo de 2005 en el Instituto de Educación Secundaria Miguel de Cervantes, de Sevilla. Tras varias semanas de preparación, una de las profesoras de inglés del centro se encargó de la administración del examen. Con el fin de reunir las condiciones necesarias de examen, se informó a los estudiantes sobre el proyecto en el que iban a participar y se les motivó para que se lo tomaran con la seriedad necesaria. Al mismo tiempo, se ajustaron los horarios de clase con otros profesores para que el examen se pudiese hacer en una hora y media.

Se procuró que el aula en el que se iba a realizar la prueba contara con medios audiovisuales, lo cual facilitó la evaluación de la comprensión oral.

Los primeros cuarenta minutos se dedicaron a la comprensión escrita. Tras este componente se evaluó la comprensión oral. Finalmente se dieron treinta minutos para la expresión escrita. Por motivos prácticos, no se pudo llegar a evaluar la expresión oral, ya que habría sido necesaria la participación de más profesores, así como el tiempo de realización de la prueba habría aumentado considerablemente.

11.2 Resultados de la comprensión escrita

Los resultados de la comprensión escrita se presentan en dos secciones. En la primera de ellas se muestran estadísticos descriptivos; en la segunda se hace un análisis de ítems basado en la TCT y en la TRI.

11.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma

La media obtenida en la comprensión escrita es de 11,66 con una DT de 4,95, según se muestra en la tabla 11.1.

Tabla 11.1. Estadísticos descriptivos. Media, error típico y desviación típica del componente de comprensión escrita

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	30	5	20	11,67	0,904	4,95
N válido (según lista)	30					

En la siguiente tabla aparecen los ítems de este componente. Se incluye el error típico asociado a cada uno de los ítems, así como también su DT.

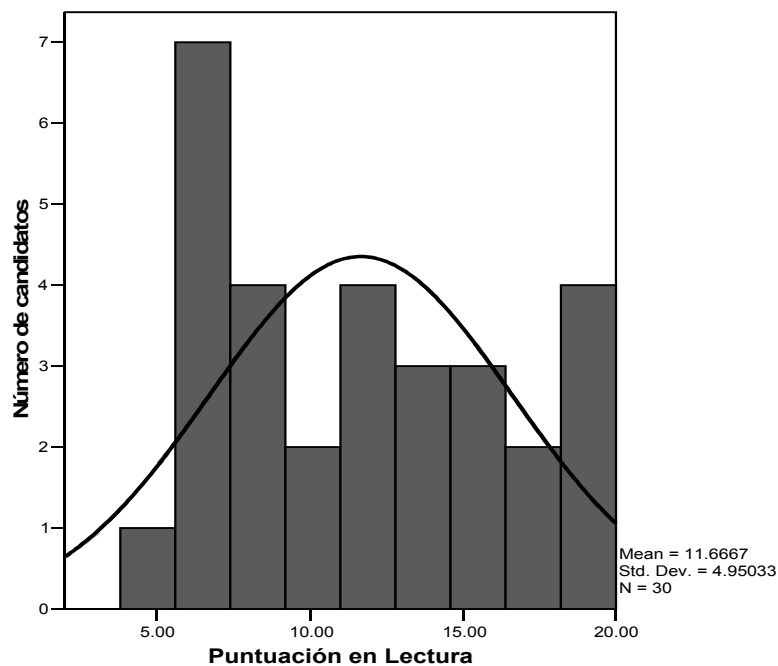
Tabla 11.2. Estadísticos descriptivos. Media, error típico y desviación típica de cada ítem en el componente de comprensión escrita

	N Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Ítem 1	30	0,33	0,088	0,479
Ítem 2	30	0,33	0,088	0,479
Ítem 3	30	0,60	0,091	0,498
Ítem 4	30	0,33	0,088	0,479
Ítem 5	30	0,67	0,088	0,479
Ítem 6	30	0,53	0,093	0,507
Ítem 7	30	0,47	0,093	0,507
Ítem 8	30	0,87	0,063	0,346
Ítem 9	30	0,43	0,092	0,504
Ítem 10	30	0,80	0,074	0,407
Ítem 11	30	0,47	0,093	0,507
Ítem 12	30	0,40	0,091	0,498
Ítem 13	30	0,43	0,092	0,504
Ítem 14	30	0,67	0,088	0,479
Ítem 15	30	0,37	0,089	0,490
Ítem 16	30	0,37	0,089	0,490
Ítem 17	30	0,67	0,088	0,479
Ítem 18	30	0,73	0,082	0,450

	N Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Ítem 19	30	0,17	0,069	0,379
Ítem 20	30	0,37	0,089	0,490
Ítem 21	30	0,43	0,092	0,504
Ítem 22	30	0,23	0,079	0,430
Ítem 23	30	0,43	0,092	0,504
Ítem 24	30	0	0	0
Ítem 25	30	0,57	0,092	0,504
N válido (según lista)	30			

El siguiente histograma muestra la distribución de los candidatos en relación a la puntuación obtenida en el componente de lectura.

Figura 11.1. Histograma del componente de comprensión escrita



Aunque la media del grupo en la comprensión escrita es baja (11,66 con respecto a 25 ítems), en el histograma aparece la campana de Gauss, indicándose así una distribución normal: el mayor número de participantes se agrupa alrededor de la media, y hay un número más pequeño de candidatos en cada uno de los extremos.

En relación a las medidas de dispersión, se puede fijar tan sólo una DT a la derecha de la media (16,62) y otra a la izquierda (6,72), aunque falta muy poco para que se pueda fijar una segunda DT tanto a la derecha como a la izquierda. En este caso, el 68% de la muestra se encuentra entre $11,66 \pm 1$ DT, es decir, desde 6,72 hasta 16,62.

11.2.2 Análisis de ítems: TCT

Son varios los análisis que se van a presentar en los siguientes puntos basados en la TCT. En el primer apartado se incluyen unas tablas de frecuencias que informan sobre el número y el porcentaje de personas que eligieron cada una de las opciones en los ejercicios propuestos. En segundo lugar se presenta un análisis de la fiabilidad, seguido de una descripción del índice de facilidad y de discriminación de los ítems.

11.2.2.1 Frecuencias en las respuestas

Es interesante conocer el número de participantes que eligió cada una de las opciones (tanto la correcta como las incorrectas) en los ejercicios de elección múltiple, con el fin de poder comprobar por qué algunos ítems se comportan de manera extraña.

A continuación se incluyen cuatro tablas con la frecuencia y el porcentaje de respuestas dadas a cada una de las preguntas de las cuatro partes del componente. Como el ejercicio de la tercera parte no es de elección múltiple, la tabla 11.5 muestra el número y porcentaje de candidatos que pusieron cada una de los ítems en primer lugar, segundo lugar y así sucesivamente.

Tabla 11.3. Estadísticos descriptivos. Respuestas dadas a las preguntas de la primera parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	A	0	0
	B	12	40
	C (Correcto)	10	33,3
	D	8	26,7
Ítem 2	A (Correcto)	10	33,3
	B	9	30
	C	4	13,3
	D	7	23,3
Ítem 3	A	4	13,3
	B	3	10
	C (Correcto)	18	60
	D	5	16,7
Ítem 4	A	8	26,7
	B	2	6,7
	C	10	33,3
	D (Correcto)	10	33,3
Ítem 5	A	5	16,7
	B (Correcto)	19	63,3
	C	1	3,3
	D	4	13,3
	Sin respuesta	1	3,3

Tabla 11.4. Estadísticos descriptivos. Respuestas dadas a las preguntas de la segunda parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 6	A	2	6,7
	B	1	3,3
	C	0	0
	D	6	20,0
	E	0	0
	F	4	13,3
	G (Correcto)	16	53,3
	Sin respuesta	1	3,3
Ítem 7	A	4	13,3
	B	1	3,3
	C	0	0
	D (Correcto)	14	46,7
	E	3	10,0
	F	4	13,3
	G	2	6,7
	Sin respuesta	2	6,7

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 8	A	0	0
	B (Correcto)	26	86,7
	C	0	0
	D	0	0
	E	1	3,3
	F	2	6,7
	G	0	0
	Sin respuesta	1	3,3
Ítem 9	A	11	36,7
	B	1	3,3
	C	0	0
	D	2	6,7
	E	0	0
	F (Correcto)	13	43,3
	G	1	3,3
	Sin respuesta	2	6,7
Ítem 10	A	1	3,3
	B	0	0
	C	0	0
	D	0	0
	E (Correcto)	24	80
	F	1	3,3
	G	3	10
	Sin respuesta	1	3,3

Tabla 11.5. Estadísticos descriptivos. Respuestas dadas a las preguntas de la tercera parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 11	1er lugar	0	0
	2° lugar	13	43,3
	3er lugar (Correcto)	14	46,7
	4° lugar	0	0
	5° lugar	3	10
Ítem 12	1er lugar	0	0
	2° lugar	0	0
	3er lugar	4	13,3
	4° lugar	13	43,3
	5° lugar (Correcto)	12	40
	Sin respuesta	1	3,3
Ítem 13	1er lugar	10	33,3
	2° lugar (Correcto)	13	43,3
	3er lugar	1	3,3
	4° lugar	1	3,3
	5° lugar	4	13,3
	Sin respuesta	1	3,3

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 14	1er lugar (Correcto)	20	66,7
	2° lugar	3	10
	3er lugar	0	0
	4° lugar	4	13,3
	5° lugar	2	6,7
	Sin respuesta	1	3,3
Ítem 15	1er lugar	0	0
	2° lugar	1	3,3
	3er lugar	10	33,3
	4° lugar (Correcto)	11	36,7
	5° lugar	7	23,3
	Sin respuesta	1	3,3

Tabla 11.6. Estadísticos descriptivos. Respuestas dadas a las preguntas de la cuarta parte del componente de comprensión escrita

		Frec.	Porc.			Frec.	Porc.
Ítem 16	A	6	20	Ítem 21	A (Correcto)	13	43,3
	B	6	20		B	6	20
	C	4	13,3		C	7	23,3
	D (Correcto)	11	36,7		D	2	6,7
	Sin respuesta	3	10		Sin respuesta	2	6,7
Ítem 17	A	3	10	Ítem 22	A	1	3,3
	B	2	6,7		B (Correcto)	7	23,3
	C (Correcto)	20	66,7		C	11	36,7
	D	3	10		D	8	26,7
	Sin respuesta	2	6,7		Sin respuesta	3	10
Ítem 18	A (Incorrecto)	2	6,7	Ítem 23	A (Incorrecto)	4	13,3
	B (Incorrecto)	3	10		B (Incorrecto)	5	16,7
	C (Incorrecto)	2	6,7		C (Incorrecto)	6	20
	D (Correcto)	22	73,3		D (Correcto)	13	43,3
	Sin respuesta	1	3,3		Sin respuesta	2	6,7
Ítem 19	A	6	20	Ítem 24	A	7	23,3
	B	14	46,7		B	3	10
	C (Correcto)	5	16,7		C (Correcto)	0	0
	D	4	13,3		D	19	63,3
	Sin respuesta	1	3,3		Sin respuesta	1	3,3
Ítem 20	A (Correcto)	11	36,7	Ítem 25	A	3	10
	B	4	13,3		B	4	13,3
	C	4	13,3		C	5	16,7
	D	10	33,3		D (Correcto)	17	56,7
	Sin respuesta	1	3,3		Sin respuesta	1	3,3

11.2.2.2 Análisis de la fiabilidad

Este tipo de análisis nos sirve para saber cuál es el índice de fiabilidad del componente, a partir del coeficiente alfa de Cronbach que aparece en la tabla 11.7.

Tabla 11.7. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de comprensión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,810	25

En este caso se ha obtenido un alfa de 0,810, por lo que se puede decir que hay un buen índice de fiabilidad en este componente.

La siguiente tabla sirve para comprobar de qué manera cada uno de los ítems contribuye a la fiabilidad del componente de comprensión escrita.

Tabla 11.8. Análisis de fiabilidad del componente de comprensión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	11,33	23,678	0,128	0,813
Ítem 2	11,33	24,575	-0,063	0,822
Ítem 3	11,07	21,237	0,658	0,788
Ítem 4	11,33	23,402	0,188	0,810
Ítem 5	11,00	22,276	0,442	0,799
Ítem 6	11,13	21,775	0,522	0,794
Ítem 7	11,20	22,717	0,317	0,805
Ítem 8	10,80	23,062	0,399	0,802
Ítem 9	11,23	22,047	0,466	0,797
Ítem 10	10,87	22,671	0,431	0,800
Ítem 11	11,20	21,131	0,668	0,787
Ítem 12	11,27	21,995	0,484	0,796
Ítem 13	11,23	20,875	0,733	0,783
Ítem 14	11,00	21,862	0,538	0,794
Ítem 15	11,30	21,114	0,700	0,786
Ítem 16	11,30	22,217	0,443	0,799
Ítem 17	11,00	22,897	0,301	0,805

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 18	10,93	24,616	-0,070	0,821
Ítem 19	11,50	25,086	-0,191	0,823
Ítem 20	11,30	22,907	0,290	0,806
Ítem 21	11,23	23,289	0,198	0,810
Ítem 22	11,43	24,323	-0,001	0,817
Ítem 23	11,23	21,357	0,621	0,789
Ítem 24	11,67	24,506	0,000	0,811
Ítem 25	11,10	23,472	0,160	0,812

La información más interesante de la tabla 11.8 aparece en la columna de la derecha, la cual indica de qué modo se vería afectada la fiabilidad interna del componente si se elimina cada uno de los ítems. Al eliminar ítems que contribuyen de manera positiva a la fiabilidad, el valor de alfa baja. Por el contrario, aquellos ítems que hacen que suba el alfa si se eliminan son los que contribuyen de una forma negativa a la fiabilidad.

Los datos indican que los ítems 2, 18, 19 y 22 tienen una correlación elemento-total corregida negativa y, por tanto, el alfa del componente estaría por encima de 0,810 en el caso de que estos ítems se eliminaran. Los ítems 3, 11, 13 y 15, por el contrario, tienen una correlación elemento-total corregida alta y su eliminación haría que el valor de alfa quedara por debajo de 0,810.

La información que ofrecen las dos primeras columnas no es tan relevante en un análisis de la fiabilidad. Indican qué ocurriría con la media y la varianza si cada ítem se eliminara del test. Por un lado, el hecho de que la media suba o baje al eliminar alguno de los ítems no tiene ningún tipo de relación con la fiabilidad. Por otro lado, son buenos discriminadores aquellos ítems que afectan positivamente a la varianza, es decir, aquellos que al eliminarlos hacen que la varianza disminuya.

11.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación

En la siguiente tabla aparecen ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil) los ítems de este componente. En la tercera columna se muestra el índice de discriminación. Las cifras de esta última columna coinciden con las cifras de la cuarta columna de la tabla 11.8.

Tabla 11.9 Índice de dificultad y de discriminación del componente de comprensión escrita

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 8	0,87	0,399
Ítem 10	0,80	0,431
Ítem 18	0,73	-0,070
Ítem 5	0,67	0,442
Ítem 14	0,67	0,538
Ítem 17	0,67	0,301
Ítem 3	0,60	0,658
Ítem 25	0,57	0,160
Ítem 6	0,53	0,522
Ítem 7	0,47	0,317
Ítem 11	0,47	0,668
Ítem 9	0,43	0,466
Ítem 13	0,43	0,733
Ítem 21	0,43	0,198
Ítem 23	0,43	0,621
Ítem 12	0,40	0,484
Ítem 15	0,37	0,700
Ítem 16	0,37	0,443
Ítem 20	0,37	0,290
Ítem 1	0,33	0,128
Ítem 2	0,33	-0,063
Ítem 4	0,33	0,188
Ítem 22	0,23	-0,001
Ítem 19	0,17	-0,191
Ítem 24	0	0

Según los resultados mostrados hasta ahora, el ítem 19 es el que muestra una correlación más baja. Este ítem evalúa el uso de las preposiciones, lo cual le añade al examen cierta dificultad que hace que

la fiabilidad interna baje. Muy pocos candidatos supieron que la respuesta correcta es *of* en vez de *on*, como pensó la mayoría.

This is especially true _____ countries of the West or Far East			
A at	B on	C of	D to

Las cifras obtenidas se deben no sólo a que el 16,7% de los candidatos acertara la pregunta (tabla 11.6), y el 46,7% marcara la opción *b*, siendo esta respuesta incorrecta, sino también a que aquellos candidatos con una mayor puntuación fueron los que la fallaron, mientras que, por ejemplo, el candidato número 5 (con una puntuación máxima de tan sólo 6 ítems correctos) lo acertó, según se ve en la tabla 11.10. Se trata de uno de los ítems problemáticos que deben ser revisados para una mejora de la prueba.

Tabla 11.10. Respuesta de los candidatos a los ítems 13 y 19 del componente de comprensión escrita

Número de candidato	Puntuación total en el componente de comprensión escrita	Respuesta al ítem 13	Respuesta al ítem 19
Candidato 29	5	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 5	6	Incorrecto	Correcto
Candidato 6	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 7	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 8	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 10	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 11	6	Incorrecto	Correcto
Candidato 12	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 2	8	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 1	9	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 4	9	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 27	9	Correcto	Incorrecto
Candidato 25	10	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 28	10	Correcto	Incorrecto
Candidato 3	11	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 9	11	Incorrecto	Incorrecto

Número de candidato	Puntuación total en el componente de comprensión escrita	Respuesta al ítem 13	Respuesta al ítem 19
Candidato 17	12	Incorrecto	Correcto
Candidato 23	12	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 15	13	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 24	13	Correcto	Correcto
Candidato 18	14	Correcto	Incorrecto
Candidato 21	15	Correcto	Correcto
Candidato 19	16	Correcto	Incorrecto
Candidato 22	16	Correcto	Incorrecto
Candidato 16	18	Correcto	Incorrecto
Candidato 26	18	Correcto	Incorrecto
Candidato 20	19	Correcto	Incorrecto
Candidato 13	20	Correcto	Incorrecto
Candidato 14	20	Correcto	Incorrecto
Candidato 30	20	Correcto	Incorrecto

En esta tabla se ha incluido también información sobre el ítem número 13, que se comporta de una manera totalmente opuesta. En este caso la mayoría de los candidatos con una puntuación alta lo pusieron en el orden correcto, mientras que aquellos que tenían una puntuación baja no supieron en qué posición debería ir (tabla 11.5). Hay un dato curioso que se debe resaltar con respecto a este ítem. El 43,3% de los candidatos puso este ítem en segundo lugar, siendo esa la respuesta correcta, mientras que el 33,3% de los estudiantes pensó que este ítem iba en primer lugar. El ítem número 13 tiene una correlación elemento-total corregida de 0,733, un índice de discriminación de 1 y un coeficiente de discriminación de 0,838, por lo que se puede confirmar que no importa el porcentaje de candidatos que marque la respuesta correcta, sino qué porcentaje lo hace. En este caso, el 43,3% de los candidatos que supo la respuesta se corresponde con los candidatos con una buena puntuación total en este componente. El ítem 13, junto con todos los ítems de la tercera parte, contribuye a la fiabilidad del test, por lo que no es necesario que se haga una reforma a esta parte del examen.

11.2.3 Análisis de ítems: TRI

En esta sección se muestran los análisis realizados con el programa WINSTEPS, basados en la TRI.

11.2.3.1 Tabla de convergencia

En la primera parte de la tabla de convergencia que WINSTEPS generó se muestra que se realizaron tres iteraciones, a partir de las cuales se conservaron los treinta candidatos que hicieron la prueba, pero se eliminó un ítem. Los candidatos que presentan más problemas en la estimación son el 19 y el 29, al igual que los ítems 17 y 22. La línea que separa la segunda de la tercera parte de la tabla indica que la media obtenida es de 0,02 y la DT es de 1,01, lo cual indica que los datos se ajustan al modelo de Rasch.

En la tercera parte se puede ver que los candidatos tienen una media de 11,7 (muy cercana a la media de 11,66 obtenida con la TCT) y una DT de 4,9 (similar a la DT de la TCT). El nivel de fiabilidad de los candidatos es de 0,77. Teniendo en cuenta las medidas de logit que WINSTEPS ofrece, la media de los candidatos es de -0,04 logits y la DT es de 1,07 logits.

Por otro lado, los ítems tienen una media de 14,6. Este dato no se puede comprobar con ninguna de las cifras obtenidas a partir de los análisis realizados con la TCT, ya que ésta es incapaz de dar esta información. Su DT es de 5,2. El nivel de fiabilidad es también de 0,77, al igual que los candidatos. Teniéndose en cuenta las medidas de logit, la media de los ítems es de 0 logits y la DT es de 0,96 logits.

Toda esta información se ve de manera clara en la tabla de convergencia que aparece a continuación.

Tabla 11.11. Tabla de convergencia del componente de comprensión escrita

PROX	ACTIVE COUNT			EXTREME 5 RANGE		MAX LOGIT CHANGE	
ITERATION	PERSONS	ITEMS	CATS	PERSONS	ITEMS	MEASURES	STRUCTURE
1	30	25	2	2.45	2.11	1.8718	
2	30	24	2	2.89	2.39	.4020	
3	30	24	2	2.96	2.48	-.0935	
JMLE	MAX SCORE	MAX LOGIT	LEAST CONVERGED		CATEGORY		STRUCTURE
ITERATION	RESIDUAL*	CHANGE	PERSON	ITEM	CAT	RESIDUAL	CHANGE
1	.33	.2288	19	17*			
2	-.12	.0770	19	22*			
3	-.06	.0288	29	22*			

Standardized Residuals N(0,1) Mean: .02 S.D.: 1.01

PERSONS	30	INPUT	30	MEASURED	INFIT		OUTFIT	
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	11.7	24.0	-.04	.51	.99	.0	1.01	-.1
S.D.	4.9	.0	1.07	.05	.21	.9	.39	1.0
REAL RMSE	.51	ADJ.SD	.94	SEPARATION	1.84	PERSON	RELIABILITY	.77

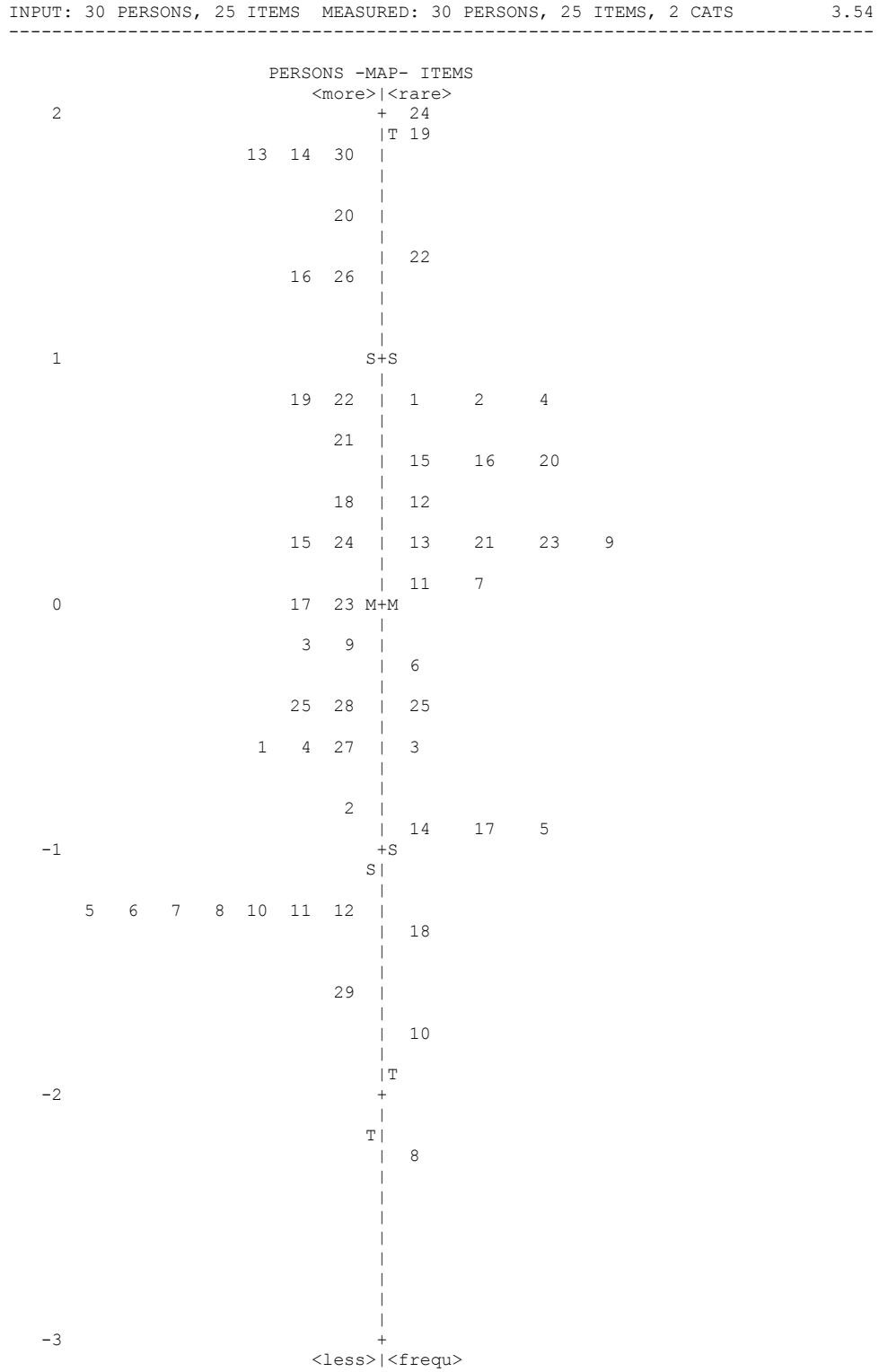
ITEMS	25	INPUT	25	MEASURED	INFIT		OUTFIT	
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	14.6	30.0	.00	.46	1.01	-.1	1.01	-.1
S.D.	5.2	.0	.96	.06	.27	1.3	.44	1.2
REAL RMSE	.47	ADJ.SD	.84	SEPARATION	1.81	ITEM	RELIABILITY	.77

11.2.3.2 Mapa de variables

El siguiente gráfico muestra la distribución tanto de los ítems como de los candidatos en la escala de logits. Según se ha visto anteriormente, la media de las personas es de -0,04, un poco más baja que la de los ítems, que es de 0,0 logits. Hay un número elevado de candidatos que se sitúa alrededor o por debajo de la media. Los ítems, sin embargo, se ubican de manera más distribuida. No obstante, hay zonas donde faltan ítems (por ejemplo, entre -1,2 y -1), así como otras donde hay acumulación de ítems (por ejemplo, entre 0 y +1).

Según el mapa de variables, existe un 88% de posibilidad de que el candidato 21 acierte el ítem 18, al situarse 2 logits por encima de este ítem. Por el otro lado, la posibilidad de que el candidato 1 acierte el ítem 5 es del 12%, ya que se sitúa a 2 logits por debajo del mismo.

Figura 11.2. Mapa de variables de la comprensión escrita



11.2.3.3 Estadísticas de las personas

Uno de los primeros datos que interesa saber es el orden de la medida de las personas según su habilidad. Para ello se incluye a continuación una tabla que muestra información mucho más detallada acerca del comportamiento de cada uno de los candidatos.

La medida de las personas oscila entre 1,87 logits (candidatos 13, 14 y 30) y -1,57 logits (candidato 29), según se ve en la siguiente tabla.

Tabla 11.12. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits) en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS          3.54
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,84  REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 1,81  REL.: 0,77

PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  RAW      MODEL|  INFIT |  OUTFIT |PTMEA|  |
|NUMBER SCORE  COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.| PERSON|
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|  13   20    24    1,87   0,57|0,85  -0,3|0,60  -0,5| 0,59| 13 |
|  14   20    24    1,87   0,57|0,71  -0,8|0,48  -0,8| 0,66| 14 |
|  30   20    24    1,87   0,57|0,84  -0,4|0,70  -0,3| 0,57| 30 |
|  20   19    24    1,57   0,53|0,70  -1,1|0,50  -1,0| 0,66| 20 |
|  16   18    24    1,30   0,50|1,06   0,3|1,15   0,5| 0,40| 16 |
|  26   18    24    1,30   0,50|0,75  -1,1|0,59  -0,9| 0,62| 26 |
|  19   16    24    0,84   0,47|0,96  -0,2|1,05   0,3| 0,45| 19 |
|  22   16    24    0,84   0,47|0,90  -0,5|0,96   0,0| 0,49| 22 |
|  21   15    24    0,63   0,46|1,12   0,8|1,18   0,7| 0,34| 21 |
|  18   14    24    0,42   0,45|0,71  -2,1|0,64  -1,6| 0,62| 18 |
|  15   13    24    0,22   0,45|1,08   0,6|1,00   0,1| 0,38| 15 |
|  24   13    24    0,22   0,45|0,90  -0,6|0,91  -0,3| 0,48| 24 |
|  17   12    24    0,03   0,45|1,12   0,8|1,23   1,0| 0,32| 17 |
|  23   12    24    0,03   0,45|0,95  -0,3|0,91  -0,3| 0,45| 23 |
|   3   11    24   -0,17   0,45|0,87  -0,8|0,82  -0,8| 0,49|  3 |
|   9   11    24   -0,17   0,45|0,92  -0,4|0,87  -0,5| 0,46|  9 |
|  25   10    24   -0,38   0,45|1,07   0,5|1,14   0,6| 0,34| 25 |
|  28   10    24   -0,38   0,45|1,14   0,8|1,09   0,4| 0,32| 28 |
|   1    9     24   -0,59   0,46|0,70  -1,7|0,64  -1,5| 0,58|  1 |
|   4    9     24   -0,59   0,46|1,33   1,6|1,47   1,7| 0,16|  4 |
|  27    9     24   -0,59   0,46|1,25   1,3|1,23   0,9| 0,24| 27 |
|   2    8     24   -0,81   0,48|1,26   1,2|1,23   0,8| 0,22|  2 |
|   5    6     24   -1,29   0,51|1,41   1,4|2,13   2,3| 0,04|  5 |
|   6    6     24   -1,29   0,51|1,27   1,0|1,38   1,0| 0,17|  6 |
|   7    6     24   -1,29   0,51|0,78  -0,8|1,04   0,2| 0,45|  7 |
|   8    6     24   -1,29   0,51|1,26   1,0|1,32   0,9| 0,18|  8 |
|  10    6     24   -1,29   0,51|0,81  -0,7|0,67  -0,8| 0,48| 10 |
|  11    6     24   -1,29   0,51|1,20   0,8|2,01   2,1| 0,15| 11 |
|  12    6     24   -1,29   0,51|0,86  -0,5|0,74  -0,6| 0,45| 12 |
|  29    5     24   -1,57   0,55|0,83  -0,5|0,69  -0,6| 0,44| 29 |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN    11,7   24,0   -0,04   0,49|0,99   0,0|1,01   0,1|  |
| S.D.     4,9    0,0    1,07   0,04|0,21   0,9|0,39   1,0|  |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+

```

En la tabla anterior los candidatos aparecen ordenados según su medida logit, pero interesa también saber cuáles son los candidatos que más y que menos se ajustan al modelo de Rasch. La tabla 11.13 muestra los mismos candidatos ordenados según estos criterios.

Tabla 11.13. Estadísticas de las personas (ordenadas por desajuste) en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 30 PERSONS  25 ITEMS  MEASURED: 30 PERSONS  25 ITEMS  2 CATS          3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,84  REL.: 0,77  ... ITEM: REAL SEP.: 1,81  REL.: 0,77
-----
PERSON STATISTICS:  MISFIT ORDER
-----
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  | RAW  |      | MODEL|  INFIT |  OUTFIT | PTMEA |
|NUMBER | SCORE| COUNT| MEASURE| S.E. | MNSQ  | ZSTD| MNSQ  | ZSTD| CORR. | PERSON|
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 5     | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 1,41 | 1,4 | 2,13 | 2,3 | 0,04 | 5     |
| 11    | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 1,20 | 0,8 | 2,01 | 2,1 | 0,15 | 11    |
| 4     | 9    | 24   | -0,59 | 0,46 | 1,33 | 1,6 | 1,47 | 1,7 | 0,16 | 4     |
| 6     | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 1,27 | 1,0 | 1,38 | 1,0 | 0,17 | 6     |
| 8     | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 1,26 | 1,0 | 1,32 | 0,9 | 0,18 | 8     |
| 2     | 8    | 24   | -0,81 | 0,48 | 1,26 | 1,2 | 1,23 | 0,8 | 0,22 | 2     |
| 27    | 9    | 24   | -0,59 | 0,46 | 1,25 | 1,3 | 1,23 | 0,9 | 0,24 | 27    |
| 17    | 12   | 24   | 0,03  | 0,45 | 1,12 | 0,8 | 1,23 | 1,0 | 0,32 | 17    |
| 21    | 15   | 24   | 0,63  | 0,46 | 1,12 | 0,8 | 1,18 | 0,7 | 0,34 | 21    |
| 16    | 18   | 24   | 1,30  | 0,50 | 1,06 | 0,3 | 1,15 | 0,5 | 0,40 | 16    |
| 28    | 10   | 24   | -0,38 | 0,45 | 1,14 | 0,8 | 1,09 | 0,4 | 0,32 | 28    |
| 25    | 10   | 24   | -0,38 | 0,45 | 1,07 | 0,5 | 1,14 | 0,6 | 0,34 | 25    |
| 15    | 13   | 24   | 0,22  | 0,45 | 1,08 | 0,6 | 1,00 | 0,1 | 0,38 | 15    |
| 19    | 16   | 24   | 0,84  | 0,47 | 1,06 | -0,2 | 1,05 | 0,3 | 0,45 | 19    |
| 7     | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 0,78 | -0,8 | 1,04 | 0,2 | 0,45 | 7     |
| 22    | 16   | 24   | 0,84  | 0,47 | 1,00 | -0,5 | 0,96 | 0,0 | 0,49 | 22    |
| 23    | 12   | 24   | 0,03  | 0,45 | 0,95 | -0,3 | 0,91 | -0,3 | 0,45 | 23    |
| 9     | 11   | 24   | -0,17 | 0,45 | 0,92 | -0,4 | 0,87 | -0,5 | 0,46 | 9     |
| 24    | 13   | 24   | 0,22  | 0,45 | 0,90 | -0,6 | 0,91 | -0,3 | 0,48 | 24    |
| 3     | 11   | 24   | -0,17 | 0,45 | 0,87 | -0,8 | 0,82 | -0,8 | 0,49 | 3     |
| 12    | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 0,86 | -0,5 | 0,74 | -0,6 | 0,45 | 12    |
| 13    | 20   | 24   | 1,87  | 0,57 | 0,85 | -0,3 | 0,60 | -0,5 | 0,59 | 13    |
| 30    | 20   | 24   | 1,87  | 0,57 | 0,84 | -0,4 | 0,70 | -0,3 | 0,57 | 30    |
| 29    | 5    | 24   | -1,57 | 0,55 | 0,83 | -0,5 | 0,69 | -0,6 | 0,44 | 29    |
| 10    | 6    | 24   | -1,29 | 0,51 | 0,81 | -0,7 | 0,67 | -0,8 | 0,48 | 10    |
| 26    | 18   | 24   | 1,30  | 0,50 | 0,75 | -1,1 | 0,59 | -0,9 | 0,62 | 26    |
| 14    | 20   | 24   | 1,87  | 0,57 | 0,71 | -0,8 | 0,48 | -0,8 | 0,66 | 14    |
| 18    | 14   | 24   | 0,42  | 0,45 | 0,71 | -2,1 | 0,64 | -1,6 | 0,62 | 18    |
| 1     | 9    | 24   | -0,59 | 0,46 | 0,70 | -1,7 | 0,64 | -1,5 | 0,58 | 1     |
| 20    | 19   | 24   | 1,57  | 0,53 | 0,70 | -1,1 | 0,50 | -1,0 | 0,66 | 20    |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN  | 11,7 | 24,0 | -0,04 | 0,49 | 0,99 | 0,0 | 1,01 | 0,1 |      |      |
| S.D.  | 4,9  | 0,0  | 1,07  | 0,04 | 0,21 | 0,9 | 0,39 | 1,0 |      |      |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+

```

Siguiéndose las propuestas de McNamara (1996), se han resaltado aquellos candidatos que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

El candidato que se ajusta menos al modelo de Rasch es el número 5. Tiene una medida de -1,29 logits, y en el infit un MNSQ de 1,41 (por encima de los límites establecidos por McNamara). En el outfit tiene un MNSQ de 2,13 y un ZSTD de 2,3.

El candidato 19, sin embargo, es el que parece demostrar un comportamiento que se ajusta más al modelo. Aun no siendo de los candidatos con una medida en logits más alta (0,84), en el infit tiene un MNSQ de 0,96 (muy cerca de 1) y un ZSTD de -0,2. Sus medidas del outfit no son las mejores de todos los candidatos, pero aún así están dentro de los límites, con un MNSQ de 1,05 y un ZSTD de 0,3.

Todos estos datos se muestran de manera más clara en las siguientes dos tablas. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 11.14. Gráfico de desajuste de los candidatos en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	PE
	- + 0	0,8 1 1,3 2 0	0,8 1 1,3 2 0	
5	*	: . :*	A : . : *	5
11	*	: . *:	B : . : *	11
4	*	: . *	C : . :*	4
6	*	: . *:	D : . *	6
8	*	: . *:	E : . *	8
2	*	: . *:	F : . *:	2
27	*	: . *:	G : . *:	27
17	*	: . *:	H : . *:	17
21	*	: . *:	I : . *:	21
16	*	: . *:	J : . *:	16
28	*	: . *:	K : . *:	28
25	*	: . *:	L : . *:	25
15	*	: . *:	M : . *:	15
19	*	: . *:	N : . *:	19
7	*	: . *:	O : . *:	7
22	*	: . *:	o : . *:	22
23	*	: . *:	n : . *:	23
9	*	: . *:	m : . *:	9
24	*	: . *:	l : . *:	24
3	*	: . *:	k : . *:	3
12	*	: . *:	j : . *:	12
13	*	: . *:	i : . *:	13
30	*	: . *:	h : . *:	30
29	*	: . *:	g : . *:	29
10	*	: . *:	f : . *:	10
26	*	: . *:	e : . *:	26
14	*	: . *:	d : . *:	14
18	*	: . *:	c : . *:	18
1	*	: . *:	b : . *:	1
20	*	: . *:	a : . *:	20

Según los criterios propuestos por McNamara, tres candidatos no se ajustan al modelo teniendo en cuenta la columna del infit. Los candidatos 1 y 20 tienen una cifra por debajo de 0,75. El candidato 5, por el otro lado, tiene un valor por encima de 1,3 y, por tanto, tampoco encaja.

Teniéndose en cuenta las cifras propuestas por Linacre, estos tres candidatos pasarían a formar parte del grupo, tal y como se observa en la tabla 11.15 que se muestra a continuación.

Tabla 11.15. Gráfico de desajuste de los candidatos en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE - +	INFIT MEAN-SQUARE 0 0,5 1 1,5 2	OUTFIT MEAN-SQUARE 0 0,5 1 1,5 2	PE
5	*	: . *	A : . : *	5
11	*	: . * :	B : . : *	11
4	*	: . * :	C : . * :	4
6	*	: . * :	D : . * :	6
8	*	: . * :	E : . * :	8
2	*	: . * :	F : . * :	2
27	*	: . * :	G : . * :	27
17	*	: . * :	H : . * :	17
21	*	: . * :	I : . * :	21
16	*	: . * :	J : . * :	16
28	*	: . * :	K : . * :	28
25	*	: . * :	L : . * :	25
15	*	: . * :	M : . * :	15
19	*	: . * :	N : . * :	19
7	*	: . * :	O : . * :	7
22	*	: . * :	o : . * :	22
23	*	: . * :	n : . * :	23
9	*	: . * :	m : . * :	9
24	*	: . * :	l : . * :	24
3	*	: . * :	k : . * :	3
12	*	: . * :	j : . * :	12
13	*	: . * :	i : . * :	13
30	*	: . * :	h : . * :	30
29	*	: . * :	g : . * :	29
10	*	: . * :	f : . * :	10
26	*	: . * :	e : . * :	26
14	*	: . * :	d : . * :	14
18	*	: . * :	c : . * :	18
1	*	: . * :	b : . * :	1
20	*	: . * :	a : . * :	20

11.2.3.4 Estadísticas de los ítems

La tabla que se incluye a continuación ofrece información similar a la tabla 11.12, pero esta vez centrándose en la dificultad de los ítems según el número de candidatos que los acertaron. Tal y como se puede observar, la medida de los ítems oscila entre 5,11 logits (ítem 24) y -2,28 logits (ítem 8).

Tabla 11.16. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits) en el componente de comprensión escrita

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON: REAL SEP.: 1,84 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77
ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	ITEM
24	0	30	5,11	1,83	MAXIMUM ESTIMATED MEASURE					24
19	5	30	1,93	0,53	1,51	1,5	2,42	2,0	0,12	19
22	7	30	1,42	0,48	1,38	1,4	1,58	1,3	0,09	22
1	10	30	0,80	0,44	1,22	1,1	1,42	1,4	0,24	1
2	10	30	0,80	0,44	1,55	2,4	1,50	1,6	0,04	2
4	10	30	0,80	0,44	1,22	1,1	1,20	0,7	0,29	4
15	11	30	0,62	0,43	0,65	-2,0	0,57	-1,9	0,75	15
16	11	30	0,62	0,43	0,94	-0,2	0,86	-0,5	0,52	16
20	11	30	0,62	0,43	1,08	0,5	1,12	0,5	0,38	20
12	12	30	0,44	0,42	0,86	-0,7	0,92	-0,3	0,56	12
9	13	30	0,27	0,42	0,90	-0,5	0,91	-0,3	0,54	9
13	13	30	0,27	0,42	0,62	-2,4	0,56	-2,3	0,77	13
21	13	30	0,27	0,42	1,20	1,1	1,22	1,0	0,30	21
23	13	30	0,27	0,42	0,74	-1,5	0,70	-1,4	0,68	23
7	14	30	0,10	0,41	1,06	0,4	1,13	0,6	0,40	7
11	14	30	0,10	0,41	0,69	-1,9	0,62	-2,0	0,72	11
6	16	30	-0,24	0,41	0,84	-0,9	0,79	-1,0	0,59	6
25	17	30	-0,41	0,41	1,21	1,3	1,18	0,8	0,28	25
3	18	30	-0,58	0,41	0,68	-2,2	0,59	-1,8	0,71	3
5	20	30	-0,93	0,43	0,90	-0,5	0,75	-0,8	0,51	5
14	20	30	-0,93	0,43	0,79	-1,3	0,65	-1,1	0,60	14
17	20	30	-0,93	0,43	1,02	0,2	1,03	0,2	0,38	17
18	22	30	-1,30	0,45	1,38	1,8	1,51	1,2	0,03	18
10	24	30	-1,74	0,49	0,85	-0,5	0,58	-0,8	0,49	10
8	26	30	-2,28	0,56	0,83	-0,4	0,48	-0,7	0,46	8
MEAN	14,0	30,0	0,20	0,49	1,01	-0,1	1,01	-0,1		
S.D.	5,8	0,0	1,38	0,28	0,27	1,3	0,44	1,2		

El ítem número 24 tiene una medida de 5,11 logits ya que nadie lo acertó. Es por ello por lo que su medida queda muy por encima de la habilidad de los candidatos.

Al igual que se hizo también en la tabla 11.13, en la siguiente tabla se han resaltado aquellos ítems que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 11.17. Estadísticas de los ítems (ordenados por desajuste) en el componente de comprensión escrita

INPUT: 30 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON: REAL SEP.: 1,84 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77

ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFINIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	ITEM
19	5	30	1,93	0,53	1,51	1,5	2,42	2,0	-0,12	19
22	7	30	1,42	0,48	1,38	1,4	1,58	1,3	0,09	22
2	10	30	0,80	0,44	1,55	2,4	1,50	1,6	0,04	2
18	22	30	-1,30	0,45	1,38	1,8	1,51	1,2	0,03	18
1	10	30	0,80	0,44	1,22	1,1	1,42	1,4	0,24	1
4	10	30	0,80	0,44	1,22	1,1	1,20	0,7	0,29	4
21	13	30	0,27	0,42	1,20	1,1	1,22	1,0	0,30	21
25	17	30	-0,41	0,41	1,21	1,3	1,18	0,8	0,28	25
7	14	30	0,10	0,41	1,06	0,4	1,13	0,6	0,40	7
20	11	30	0,62	0,43	1,08	0,5	1,12	0,5	0,38	20
17	20	30	-0,93	0,43	1,02	0,2	1,03	0,2	0,38	17
16	11	30	0,62	0,43	0,94	-0,2	0,86	-0,5	0,52	16
12	12	30	0,44	0,42	0,86	-0,7	0,92	-0,3	0,56	12
9	13	30	0,27	0,42	0,90	-0,5	0,91	-0,3	0,54	9
5	20	30	-0,93	0,43	0,90	-0,5	0,75	-0,8	0,51	5
10	24	30	-1,74	0,49	0,85	-0,5	0,58	-0,8	0,49	10
6	16	30	-0,24	0,41	0,84	-0,9	0,79	-1,0	0,59	6
8	26	30	-2,28	0,56	0,83	-0,4	0,48	-0,7	0,46	8
14	20	30	-0,93	0,43	0,79	-1,3	0,65	-1,1	0,60	14
23	13	30	0,27	0,42	0,74	-1,5	0,70	-1,4	0,68	23
11	14	30	0,10	0,41	0,69	-1,9	0,62	-2,0	0,72	11
3	18	30	-0,58	0,41	0,68	-2,2	0,59	-1,8	0,71	3
15	11	30	0,62	0,43	0,65	-2,0	0,57	-1,9	0,75	15
13	13	30	0,27	0,42	0,62	-2,4	0,56	-2,3	0,77	13
MEAN	14,0	30,0	0,20	0,49	1,01	-0,1	1,01	-0,1		
S.D.	5,8	0,0	1,38	0,28	0,27	1,3	0,44	1,2		

Aparte del ítem 24, que no obtuvo ninguna respuesta, el ítem que se ajusta menos al modelo de Rasch es el número 19. Tiene una medida de 1,93 logits, y en el infit un MNSQ de 1,51 (por encima de los límites establecidos por McNamara). En el outfit muestra un MNSQ de 2,42 y un ZSTD de 2.

El ítem 17, sin embargo, es el que parece demostrar un comportamiento que se ajusta más al modelo. Siendo uno de los ítems más fáciles (-0,93 logits), en el infit tiene un MNSQ de 1,02 (muy cerca de 1) y un ZSTD de 0,2. En el outfit tiene un MNSQ de 1,03 y un ZSTD de 0,2.

Las siguientes dos tablas muestran el infit y el outfit de los ítems. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 11.18. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					ITEMS
	-	+	0	0,8	1	1,3	2	0	0,8	1	1,3	2	
19		*		:	.	:	*	A	:	.	:	*	19
22		*		:	.	:	*	B	:	.	:	*	22
2		*		:	.	:	*	C	:	.	:	*	2
18	*			:	.	:	*	D	:	.	:	*	18
1		*		:	.	:	*	E	:	.	:	*	1
4		*		:	.	:	*	F	:	.	:	*	4
21		*		:	.	:	*	G	:	.	:	*	21
25		*		:	.	:	*	H	:	.	:	*	25
7		*		:	.	:	*	I	:	.	:	*	7
20		*		:	.	:	*	J	:	.	:	*	20
17	*			:	.	:	*	K	:	.	:	*	17
16		*		:	.	:	*	L	:	.	:	*	16
12		*		:	.	:	*	l	:	.	:	*	12
9		*		:	.	:	*	k	:	.	:	*	9
5	*			:	.	:	*	j	:	.	:	*	5
10	*			:	.	:	*	i	:	.	:	*	10
6		*		:	.	:	*	h	:	.	:	*	6
8	*			:	.	:	*	g	:	.	:	*	8
14		*		:	.	:	*	f	:	.	:	*	14
23		*		:	.	:	*	e	:	.	:	*	23
11		*		:	.	:	*	d	:	.	:	*	11
3		*		:	.	:	*	c	:	.	:	*	3
15		*		:	.	:	*	b	:	.	:	*	15
13		*		:	.	:	*	a	:	.	:	*	13

Al ser estos parámetros mucho más estrictos que los de Linacre, en la columna del infit hay dos ítems que están por encima de 1,3 (ítems 2 y 19) y cuatro que están por debajo de 0,75 (ítems 3, 11, 13 y 15). Todos aquellos ítems que encajan dentro de los parámetros propuestos son unidimensionales por naturaleza (Bond y Fox 2001).

La siguiente tabla muestra los mismos datos agrupados según los parámetros de Linacre.

Tabla 11.19. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					ITEMS
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	
19		*	:	.	*	:	A	:	.	:	*	19	
22		*	:	.	*	:	B	:	.	*	:	22	
2		*	:	.	*	:	C	:	.	*	:	2	
18	*		:	.	*	:	D	:	.	*	:	18	
1		*	:	.	*	:	E	:	.	*	:	1	
4		*	:	.	*	:	F	:	.	*	:	4	
21		*	:	.	*	:	G	:	.	*	:	21	
25		*	:	.	*	:	H	:	.	*	:	25	
7		*	:	.	*	:	I	:	.	*	:	7	
20		*	:	.	*	:	J	:	.	*	:	20	
17	*		:	.	*	:	K	:	.	*	:	17	
16		*	:	.	*	:	L	:	.	*	:	16	
12		*	:	.	*	:	l	:	.	*	:	12	
9		*	:	.	*	:	k	:	.	*	:	9	
5		*	:	.	*	:	j	:	.	*	:	5	
10	*		:	.	*	:	i	:	.	*	:	10	
6		*	:	.	*	:	h	:	.	*	:	6	
8	*		:	.	*	:	g	:	.	*	:	8	
14		*	:	.	*	:	f	:	.	*	:	14	
23		*	:	.	*	:	e	:	.	*	:	23	
11		*	:	.	*	:	d	:	.	*	:	11	
3		*	:	.	*	:	c	:	.	*	:	3	
15		*	:	.	*	:	b	:	.	*	:	15	
13		*	:	.	*	:	a	:	.	*	:	13	

En esta tabla ninguno de los ítems queda fuera. Los ítems 2 y 19, que no encajan según los parámetros de McNamara, aparecen ahora en la línea que delimita el grupo.

11.2.3.5 Respuestas inesperadas

Un informe interesante es el de las respuestas inesperadas, ya que puede apoyar las conclusiones que se preparan sobre los ítems o las personas. La tabla que se muestra a continuación indica las respuestas inesperadas de las personas.

Tabla 11.20. Respuestas inesperadas de los candidatos en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
PERSON MEASURE ITEM
          |112 22 12 21
          |87573192042129
          high-----
30 1,87 |...0..0.....
16 1,30 |.00.....
19 0,84 |0.....
22 0,84 |0.....
21 0,63 |0.....
24 0,22 |.....1
17 0,03 |.....11
23 0,03 |.....1.
25 -0,38 |.....1.
4 -0,59 |.....11.
27 -0,59 |.....11..
2 -0,81 |.....1..1..
5 -1,29 |.....111....1
6 -1,29 |.....1....11..
7 -1,29 |.....1.
8 -1,29 |....1...11....
11 -1,29 |....1....1.1
12 -1,29 |.....1.....
29 -1,57 |...1.....
          |-----low-
          |11272291242121
          |875 31 20 29
    
```

Los candidatos aparecen ordenados según su medida en logits (de mayor a menor) en la columna de la izquierda. En la parte superior e inferior aparece el número de los ítems. Sólo aparecen en la tabla aquellos candidatos e ítems con respuestas inesperadas, las cuales se representan con las cifras 0 y 1.

El candidato 30, siendo uno de los candidatos con una puntuación más alta (20 puntos de 25), no acertó los ítems 7 y 9; se esperaba que tuviese estas dos preguntas correctas.

El candidato 29 acertó la pregunta número 7 (que ni incluso el candidato 30 acertó). La puntuación máxima que el candidato 29 obtuvo en este componente es de 5, y por este motivo no se esperaba que supiera la respuesta del ítem número 7.

Otro de los casos a resaltar es el del candidato número 24, que supo la respuesta del ítem 19, uno de los ítems con un valor logit más alto (1,93). Muy pocos candidatos tuvieron esta pregunta correcta, y sin

embargo el candidato 24 marcó la respuesta correcta. Una vez más, no se esperaba esta respuesta, ya que aunque este candidato no es de los que están más por debajo en la escala, tampoco es uno de los que tienen un valor logit más alto; acertó sólo 13 preguntas de 25.

La siguiente tabla presenta la misma información de la tabla 11.20, pero de manera invertida. En la columna de la izquierda aparecen ahora los ítems, ordenados de más fácil a más difícil según su medida en logits, y en la parte superior e inferior los candidatos.

Tabla 11.21. Comportamiento inesperado de los ítems en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS          3.54
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
ITEM      MEASURE |PERSON
          |3121222122 11 2
          |0629143757422187659
          high-----
18  -1,30 D|.000.....
17  -0,93 K|.0.....
25  -0,41 H|.0.....
7    0,10 I|0.....1
9    0,27 k|0.....1.
21  0,27 G|.....1..11.
23  0,27 e|.....1....
12  0,44 l|.....1....1.
20  0,62 J|.....1..1...
1   0,80 E|.....111.1..1..
2   0,80 C|.....1.....1..
4   0,80 F|.....1.....1...
22  1,42 B|.....111.1...1...
19  1,93 A|.....1.1....1...1.
          |-----low-
          |3121222122421187652
          |0629143757 21 9

```

11.2.3.6 Análisis de distractores

En esta sección se incluye una tabla con información sobre las respuestas dadas en cada uno de los ítems del componente, especificándose el número de respuestas que los candidatos dieron tanto en la opción correcta como en los distractores. Aunque el ejercicio de la tercera parte no es de elección múltiple, se ha incluido también en el análisis, ya que la tarea que los candidatos debían realizar era poner en

orden cinco afirmaciones, lo cual hace que para cada uno de los puestos hubiera una respuesta correcta y cuatro distractores.

Tabla 11.22. Análisis de distractores del componente de comprensión escrita

INPUT: 30 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTER FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM	
1	d	0	8	27	-0,60	0,21	0,5	READ1	d
	b	0	12	40	0,15	0,26	1,4		b
	c	1	10	33	0,41	0,40	1,4		c
2	b	0	9	30	-0,11	0,34	1,2	READ2	b
	c	0	4	13	-0,04	0,74	1,6		c
	d	0	7	23	0,15	0,51	2,0		d
	a	1	10	33	0,11*	0,23	1,3		a
3	b	0	3	10	-1,07	0,11	0,4	READ3	b
	a	0	4	13	-0,99	0,18	0,4		a
	d	0	5	17	-0,54	0,22	0,7		d
	c	1	18	60	0,61	0,22	0,7		c
4	b	0	2	7	-0,58	0,00	0,5	READ4	b
	c	0	10	33	-0,44	0,26	0,7		c
	a	0	8	27	0,31	0,42	2,0		a
	d	1	10	33	0,41	0,33	1,2		d
5	c	0	1	3	-0,99		0,4	READ5	c
	d	0	4	13	-0,82	0,17	0,5		d
	a	0	5	17	-0,53	0,28	0,8		a
	b	1	19	63	0,44	0,24	1,0		b
	MISSING ***		1	3	-0,47				
6	b	0	1	3	-1,29		0,3	READ6	b
	a	0	2	7	-0,94	0,36	0,4		a
	f	0	4	13	-0,61	0,28	0,6		f
	d	0	6	20	-0,49	0,28	0,8		d
	g	1	16	53	0,63	0,25	0,8		g
MISSING ***		1	3	-0,47					
7	b	0	1	3	-1,29		0,3	READ7	b
	e	0	3	10	-1,06	0,24	0,4		e
	g	0	2	7	-0,63	0,66	0,6		g
	a	0	4	13	-0,48	0,33	0,7		a
	f	0	4	13	0,66	0,44	2,6		f
	d	1	14	47	0,49*	0,28	1,0		d
MISSING ***		2	7	-0,41	0,06				
8	e	0	1	3	-1,29		0,4	READ8	e
	f	0	2	7	-1,29	0,00	0,4		f
	b	1	26	87	0,21	0,19	0,9		b
	MISSING ***		1	3	-0,47				
9	b	0	1	3	-1,29		0,3	READ9	b
	g	0	1	3	-0,58		0,5		g
	a	0	11	37	-0,46	0,19	0,7		a
	d	0	2	7	0,30	1,59	3,2		d
	f	1	13	43	0,63	0,27	0,9		f
MISSING ***		2	7	-0,41	0,06				
10	a	0	1	3	-1,29		0,4	READ10	a
	g	0	3	10	-1,13	0,16	0,4		g

	f	0	1	3	-0,58		0,7		f
	e	1	24	80	0,28	0,20	0,9		e
	MISSING	***	1	3	-0,47				
11	5° lugar	0	3	10	-0,91	0,39	0,5	READ11	5° lugar
	2° lugar	0	13	43	-0,57	0,15	0,6		2° lugar
	3er lugar	1	14	47	0,79	0,25	0,7		3er lugar
12	3er lugar	0	4	13	-0,71	0,29	0,5	READ12	3er lugar
	4° lugar	0	13	43	-0,32	0,17	0,8		4° lugar
	5° lugar	1	12	40	0,71	0,35	1,1		5° lugar
	MISSING	***	1	3	-0,47				
13	4° lugar	0	1	3	-1,29		0,3	READ13	4° lugar
	1er lugar	0	10	33	-0,83	0,15	0,4		1er lugar
	5° lugar	0	4	13	-0,31	0,23	0,7		5° lugar
	3er lugar	0	1	3	0,32		1,3		3er lugar
	2° lugar	1	13	43	0,92	0,23	0,6		2° lugar
	MISSING	***	1	3	-0,35				
14	4° lugar	0	4	13	-1,09	0,12	0,4	READ14	4° lugar
	2° lugar	0	3	10	-0,91	0,39	0,6		2° lugar
	5° lugar	0	2	7	-0,38	0,21	0,8		5° lugar
	1er lugar	1	20	67	0,47	0,22	0,8		1er lugar
	MISSING	***	1	3	-0,47				
15	2° lugar	0	1	3	-0,80		0,4	READ15	2° lugar
	3er lugar	0	10	33	-0,71	0,18	0,5		3° lugar
	5° lugar	0	7	23	-0,28	0,28	0,8		5° lugar
	4° lugar	1	11	37	1,03	0,25	0,6		4° lugar
	MISSING	***	1	3	-0,47				
16	c	0	4	13	-0,46	0,38	0,7	READ16	c
	b	0	6	20	-0,32	0,48	1,3		b
	a	0	6	20	-0,23	0,41	1,0		a
	d	1	11	37	0,70	0,28	0,8		d
	MISSING	***	3	10	-0,53	0,43			
17	b	0	2	7	-0,94	0,36	0,5	READ17	b
	d	0	3	10	-0,82	0,27	0,5		d
	a	0	3	10	0,32	0,51	2,0		a
	c	1	20	67	0,32*	0,23	1,1		c
	MISSING	***	2	7	-0,96	0,03			
18	c	0	2	7	-0,48	0,11	0,7	READ18	c
	b	0	3	10	0,10	0,38	1,5		b
	a	0	2	7	0,74	0,11	2,5		a
	d	1	22	73	0,05*	0,24	1,3		d
	MISSING	***	1	3	-0,93				
19	d	0	4	13	-0,33	0,27	0,5	READ19	d
	a	0	6	20	0,00	0,43	1,1		a
	b	0	14	47	0,35	0,31	1,7		b
	c	1	5	17	-0,34*	0,40	2,8		c
	MISSING	***	1	3	-0,93				
20	b	0	4	13	-0,49	0,30	0,6	READ20	b
	c	0	4	13	-0,20	0,33	0,8		c
	d	0	10	33	-0,12	0,34	1,3		d
	a	1	11	37	0,54	0,35	1,2		a
	MISSING	***	1	3	-0,93				
21	d	0	2	7	-0,94	0,36	0,4	READ21	d
	c	0	7	23	-0,08	0,36	1,2		c
	b	0	6	20	0,03	0,38	1,3		b
	a	1	13	43	0,40	0,31	1,3		a
	MISSING	***	2	7	-0,96	0,03			
22	d	0	8	27	-0,24	0,44	1,1	READ22	d
	c	0	11	37	0,24	0,27	1,4		c
	a	0	1	3	1,31		2,6		a
	b	1	7	23	0,14*	0,42	1,9		b
	MISSING	***	3	10	-0,68	0,28			

23	b	0	5	17	-0,58	0,40	0,7	READ23	b
	a	0	4	13	-0,50	0,05	0,5		a
	c	0	6	20	-0,44	0,28	0,7		c
	d	1	13	43	0,81	0,27	0,8		d
	MISSING	***	2	7	-0,96	0,03			
24	d	0	19	63	-0,05	0,20		READ24	d
	b	0	3	10	0,04	0,95			b
	a	0	7	23	0,39	0,47			a
	MISSING	***	1	3	-0,93				
25	b	0	4	13	-0,68	0,41	0,7	READ25	b
	a	0	3	10	-0,14	0,59	1,2		a
	c	0	5	17	0,14	0,47	1,7		c
	d	1	17	57	0,26	0,26	1,1		d
	MISSING	***	1	3	-0,93				

Es interesante comparar los datos de la tabla 11.22 con los de la tabla 11.8. Una de las columnas que ofrece más información sobre el comportamiento de los ítems en la tabla 11.8 es la cuarta columna (correlación elemento-total corregida). Aquellos ítems con respuestas inesperadas tienen un número negativo en esta columna.

El ítem 19 tiene un MNSQ en el outfit de 2,8 en la opción *c*, que es la correcta (cifra que está muy por encima de la esperada). Según la TCT, este es el ítem que tiene una correlación elemento-total corregida más baja (-0,191). Por el contrario, el ítem que parece comportarse mejor es el número 12, con un MNSQ en el outfit de 0,6 en la opción correcta y una correlación elemento-total corregida de 0,733.

Los datos de esta última tabla vuelven a confirmar una vez más cuáles son los mejores y peores ítems. Los ítems 19, 22, 18, 2, 1, 25, 4, 21, 20 y 17 se comportan de manera inesperada y, por tanto, contribuyen de manera negativa a la fiabilidad interna del examen. Los ítems 1, 2 y 4 pertenecen a la primera parte, mientras que los ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 25 pertenecen a la última parte.

Según los datos de la tabla 11.22, el ítem 13 tiene un MNSQ del outfit de 1,3 en la posición de tercer lugar. No obstante, hay que tener en cuenta que este valor viene dado por tan sólo un candidato. Del mismo modo, en el ítem 9 la opción verdadera tiene un valor de 0,9, que es

aceptable, pero la opción *d*, que es incorrecta, tiene un valor de 3,2; tan sólo dos candidatos eligieron esa opción, por lo que este ítem no entra dentro de la categoría de ítems que se deban modificar.

11.3 Resultados de la comprensión oral

Los resultados de la comprensión oral se presentan también en dos secciones. En la primera de ellas se muestran estadísticos descriptivos y en la segunda se hace un análisis de ítems basado en la TCT y en la TRI.

11.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma

La media obtenida en la comprensión oral es de 7,73 con una DT de 5,009, según se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 11.23. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de comprensión oral

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	30	0	19	7,73	0,914	5,009
N válido (según lista)	30					

Estos datos permiten fijar dos DT a la derecha de la media (12,73 y 17,74) y una sólo a la izquierda (2,72). Se puede, por tanto, decir que el 68% de la población se sitúa entre $7,73 \pm 1$ DT, es decir, desde 2,72 hasta 12,73.

La siguiente tabla muestra todos los ítems de este componente con su media, el error típico asociado a cada uno y su DT. Puesto que los

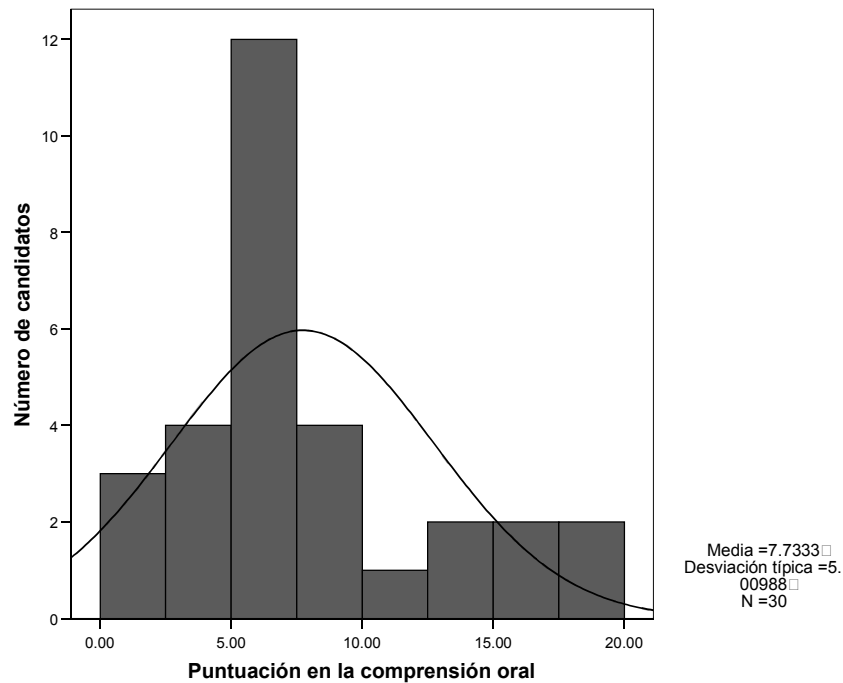
ítems de la primera parte (del 1 al 5) y de la tercera parte (del 11 al 15) puntúan hasta 2, la media que se ofrece es en relación a 2, en vez de 1, como ocurre con los ítems de la segunda parte (del 6 al 10).

Tabla 11.24. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de cada ítem en el componente de comprensión oral

	N Estadístico	Media		Desv. típ. Estadístico
		Estadístico	Error típico	
Ítem 1	30	1,00	0,186	1,017
Ítem 2	30	0,53	0,164	0,900
Ítem 3	30	0,40	0,149	0,814
Ítem 4	30	0,13	0,093	0,507
Ítem 5	30	0,60	0,170	0,932
Ítem 6	30	0,70	0,085	0,466
Ítem 7	30	0,63	0,089	0,490
Ítem 8	30	0,33	0,088	0,479
Ítem 9	30	0,43	0,092	0,504
Ítem 10	30	0,63	0,089	0,490
Ítem 11	30	0,87	0,184	1,008
Ítem 12	30	0,73	0,179	0,980
Ítem 13	30	0,47	0,157	0,860
Ítem 14	30	0,27	0,126	0,691
Ítem 15	30	0,00	0,000	0,000
N válido (según lista)	30			

El siguiente histograma muestra la distribución de los candidatos en relación a la puntuación obtenida en este componente.

Figura 11.3. Histograma del componente de comprensión oral



La curva está ligeramente inclinada hacia la izquierda, ya que la mayoría de los candidatos se agrupan un poco por debajo de la media.

11.3.2 Análisis de ítems: TCT

En el análisis de ítems de este componente se sigue el mismo orden que en el componente de comprensión escrita. En el primer apartado se incluyen unas tablas de frecuencias que informan sobre el número y el porcentaje de personas que eligieron cada una de las opciones en los ejercicios propuestos. En segundo lugar se presenta un análisis de la fiabilidad, seguido de una descripción del índice de facilidad y de discriminación de los ítems.

11.3.2.1 Frecuencias en las respuestas

En este apartado se incluyen tres tablas con la frecuencia y el porcentaje de respuestas dadas a cada una de las preguntas de las tres partes del componente. Las respuestas de los ejercicios de elección múltiple de la primera parte aparecen en una tabla similar a las que se mostraron anteriormente para el componente de comprensión escrita. En la tabla 11.26 se recoge el número y el porcentaje de candidatos que señalaron verdadero o falso en cada ítem de la segunda parte. Finalmente, la tabla 11.27 muestra las respuestas que los candidatos escribieron para cada ítem del tercer ejercicio, con su frecuencia y porcentaje.

Tabla 11.25. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la primera parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	A	5	16,7
	B	4	13,3
	C (Correcto)	15	50
	D	3	10
	Sin respuesta	3	10
Ítem 2	A	1	3,3
	B	9	30
	C	5	16,7
	D (Correcto)	8	26,7
	Sin respuesta	7	23,3
Ítem 3	A	15	50
	B	2	6,7
	C	2	6,7
	D (Correcto)	6	20,0
	Sin respuesta	5	16,7
Ítem 4	A	2	6,7
	B (Correcto)	2	6,7
	C	4	13,3
	D	5	16,7
	Sin respuesta	17	56,7
Ítem 5	A	4	13,3
	B (Correcto)	8	26,7
	C	8	26,7
	D	5	16,7
	Sin respuesta	5	16,7

Tabla 11.26. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la segunda parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 6	Verdadero	7	23,3
	Falso (Correcto)	21	70
	Sin respuesta	2	6,7
Ítem 7	Verdadero (Correcto)	19	63,3
	Falso	8	26,7
	Sin respuesta	3	10
Ítem 8	Verdadero	14	46,7
	Falso (Correcto)	10	33,3
	Sin respuesta	6	20
Ítem 9	Verdadero (Correcto)	13	43,3
	Falso	14	46,7
	Sin respuesta	3	10
Ítem 10	Verdadero (Correcto)	19	63,3
	Falso	9	30
	Sin respuesta	2	6,7

Tabla 11.27. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la tercera parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 11	Estambul	2	6,7
	Stambul	2	6,7
	Turquía (Correcto)	1	3,3
	Turkey (Correcto)	12	40
	Have	1	3,3
	Sin respuesta	12	40
Ítem 12	Five	1	3,3
	Four	1	3,3
	Seven (Correcto)	11	36,7
	Turquía	2	6,7
	Sin respuesta	15	50
Ítem 13	Amazing	1	3,3
	Friendly (Correcto)	2	6,7
	Good	1	3,3
	Great (Correcto)	1	3,3
	Interesting (Correcto)	3	10
	Kind (Correcto)	1	3,3
	Sin respuesta	21	70
Ítem 14	Life	3	10
	Live	1	3,3
	Was	1	3,3
	Sin respuesta	25	83,3
Ítem 15	Clothes	1	3,3
	Send	1	3,3
	Sooks	1	3,3
	Sin respuesta	27	90

11.3.2.2 Análisis de la fiabilidad

El coeficiente alfa de Cronbach de este componente es un poco más bajo que el de la comprensión escrita, influenciado quizás por el número de ítems, que es menor. Sin embargo, sigue siendo aceptable según Nunnally (1978) y Pallant (2005), al estar por encima de 0,7.

Tabla 11.28. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de comprensión oral

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,749	14

En la tabla 11.29 que aparece a continuación se muestra el análisis de fiabilidad de este componente. El número de elementos válidos es 14, en vez de 15 (que es el número de ítems que hay en el componente). Se decidió hacer el análisis de la fiabilidad con tan sólo los primeros 14 ítems, ya que si se incluía el ítem número 15, el programa SPSS daba el siguiente mensaje de advertencia. El motivo por lo que esto ocurre es porque tanto la media como la DT de este ítem es de 0.

Se ha utilizado el método de ahorro de espacio. Es decir, no se calcula la matriz de covarianzas ni se utiliza en el análisis.
La escala tiene menos de dos elementos con varianza diferente de cero.
Este comando no se ha ejecutado.

Tabla 11.29. Análisis de fiabilidad del componente de comprensión oral

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	4,73	8,064	0,406	0,730
Ítem 2	4,97	9,344	-0,018	0,772
Ítem 3	5,03	8,516	0,343	0,737
Ítem 4	5,17	9,661	-0,146	0,767
Ítem 5	4,93	8,547	0,268	0,745

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 6	4,53	8,602	0,247	0,747
Ítem 7	4,60	7,972	0,463	0,723
Ítem 8	4,90	7,748	0,568	0,712
Ítem 9	4,80	7,821	0,504	0,718
Ítem 10	4,60	8,800	0,157	0,757
Ítem 11	4,80	7,890	0,477	0,722
Ítem 12	4,87	8,051	0,433	0,727
Ítem 13	5,00	7,655	0,695	0,701
Ítem 14	5,10	8,162	0,614	0,716

Los datos indican que si se eliminaran los ítems 2, 4 y 10 el alfa del componente sería mayor que 0,749. De hecho, la correlación elemento-total corregida de los ítems 2 y 4 es incluso negativa. El alfa bajaría si se eliminara alguno de los ítems restantes. Los ítems que mejor discriminan son el 13, el 12 y el 14.

11.3.2.3 Índice de dificultad y de discriminación

En la siguiente tabla aparecen ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil) los ítems de este componente. En la tercera columna se muestra el índice de discriminación.

Tabla 11.30. Índice de dificultad y de discriminación del componente de comprensión oral

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 1	0,5	0,406
Ítem 6	0,7	0,170
Ítem 7	0,63	0,382
Ítem 10	0,63	0,159
Ítem 9	0,43	0,462
Ítem 11	0,43	0,559
Ítem 12	0,37	0,489
Ítem 8	0,33	0,531
Ítem 5	0,3	0,249

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 2	0,27	-0,040
Ítem 13	0,23	0,713
Ítem 3	0,2	0,364
Ítem 14	0,13	0,616
Ítem 4	0,07	-0,166
Ítem 15	0	0

El ítem número 4 tiene un índice de discriminación de -0,166. Según se vio en la tabla 11.25, tan sólo el 6,7% de los candidatos marcó la respuesta correcta, mientras que el 16,7% marcó la letra *d*, siendo ésta una de las opciones incorrectas. Tan sólo dos candidatos contestaron correctamente esta pregunta; sin embargo, aquellos candidatos con una puntuación mayor no supieron la respuesta correcta, según se observa en la siguiente tabla.

Tabla 11.31. Respuesta de los candidatos a los ítems 4 y 13 del componente de comprensión oral

Número de candidato	Puntuación total en el componente de comprensión oral	Respuesta al ítem 4	Respuesta al ítem 13
Candidato 5	0	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 27	1	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 4	2	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 19	2	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 1	3	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 6	3	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 10	3	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 17	3	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 23	3	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 2	4	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 7	4	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 11	4	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 16	4	Incorrecto	Correcto
Candidato 18	4	Correcto	Incorrecto
Candidato 21	4	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 3	5	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 8	5	Correcto	Incorrecto
Candidato 15	5	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 28	5	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 29	5	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 12	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 25	6	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 9	7	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 24	7	Incorrecto	Incorrecto
Candidato 30	8	Incorrecto	Correcto
Candidato 20	9	Incorrecto	Correcto
Candidato 13	11	Incorrecto	Correcto

Número de candidato	Puntuación total en el componente de comprensión oral	Respuesta al ítem 4	Respuesta al ítem 13
Candidato 22	11	Incorrecto	Correcto
Candidato 26	11	Incorrecto	Correcto
Candidato 14	12	Incorrecto	Correcto

El ítem 13, por el contrario, se comporta de manera muy distinta. Tiene un índice de discriminación de 0,713, y esto se debe a que aquellos candidatos con una puntuación total más baja en este componente no contestaron correctamente esta pregunta, mientras que aquellos con una puntuación alta sí supieron que la opción correcta para este ítem era la letra *c*.

11.3.3 Análisis de ítems: TRI

Del mismo modo que se hizo anteriormente con el componente de comprensión escrita, en esta sección se muestran los análisis realizados con el programa WINSTEPS, basados en la TRI.

11.3.3.1 Tablas de convergencia

En el componente de comprensión oral, la primera parte de la tabla de convergencia muestra que en la primera estimación inicial se realizan también tres iteraciones, pero esta vez no sólo se eliminó un ítem, sino que, además, también se eliminó un candidato.

La segunda parte de la tabla indica que esta vez se llevaron a cabo cuatro iteraciones en vez de tres. Los candidatos que presentan más problemas en la estimación son los números 3 (en la primera iteración), el 7 (en la segunda) y 2 (en la tercera y cuarta iteraciones), así como también el ítem 14.

Finalmente, en la última parte de la tabla se puede ver que la media de los candidatos esta vez es más baja (8 en vez de 11,7) y que la DT es de 4,8. El nivel de fiabilidad ha subido un poco hasta 0,78. Teniendo en cuenta las medidas de logit que WINSTEPS ofrece, la media de los candidatos es de -0,92 logits y la DT es de 1,27 logits.

Por otro lado, los ítems tienen una media de 10,1 y una DT de 5,2. El nivel de fiabilidad es de 0,79. Teniéndose en cuenta las medidas de logit, la media de los ítems es de 0 logits y la DT es de 1,21 logits, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 11.32. Tabla de convergencia del componente de comprensión oral

PROX ITERATION	ACTIVE COUNT			EXTREME 5 RANGE		MAX LOGIT CHANGE			
	PERSONS	ITEMS	CATS	PERSONS	ITEMS	MEASURES	STRUCTURE		
1	30	15	2	2.94	1.95	-2.6391			
2	29	14	2	3.60	2.32	.6291			
3	29	14	2	3.77	2.46	-.2229			
JMLE ITERATION	MAX SCORE RESIDUAL*	MAX LOGIT CHANGE	LEAST CONVERGED			CATEGORY RESIDUAL	STRUCTURE CHANGE		
			PERSON	ITEM	CAT				
1	-.39	.2686	3	14*					
2	-.21	.1070	7	14*					
3	-.12	.0483	2	14*					
4	-.06	.0242	2	14*					

Standardized Residuals N(0,1) Mean: .01 S.D.: 1.04									

PERSONS	30	INPUT	30	MEASURED	INFIT		OUTFIT		
MEAN	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
8.0	23.0		-.92	.58	.97	-.1	1.08	.1	
4.8	.0		1.27	.09	.26	1.1	.85	1.2	
REAL RMSE	.59	ADJ.SD	1.12	SEPARATION	1.91	PERSON	RELIABILITY	.78	

ITEMS	15	INPUT	15	MEASURED	INFIT		OUTFIT		
MEAN	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
10.1	29.0		.00	.54	1.00	-.1	1.08	.0	
5.2	.0		1.21	.14	.32	1.1	.65	1.1	
REAL RMSE	.56	ADJ.SD	1.07	SEPARATION	1.92	ITEM	RELIABILITY	.79	

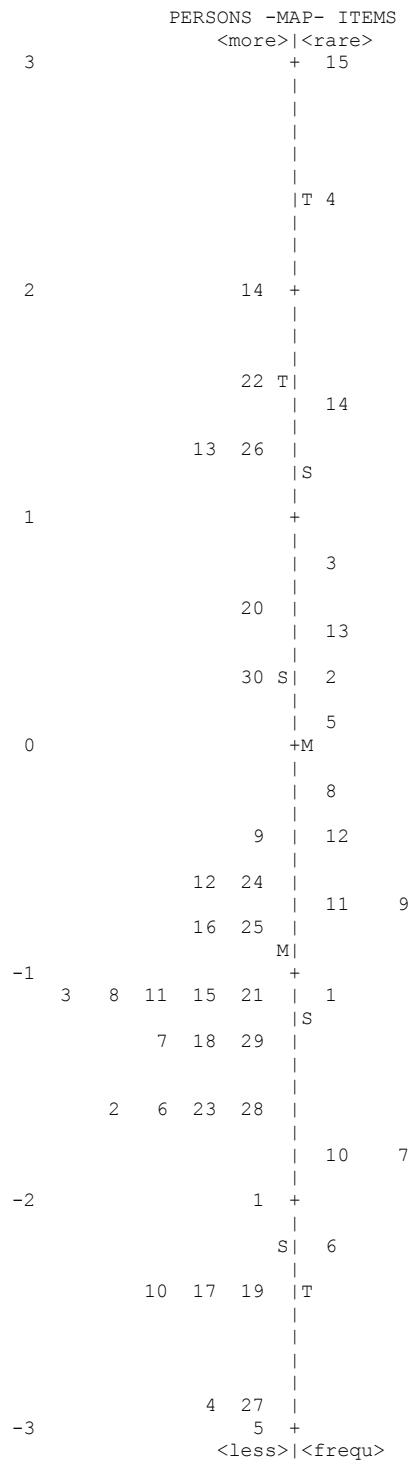
11.3.3.2 Mapa de variables

En el mapa de variables de la comprensión oral la media de los candidatos está por debajo de la media de los ítems, situándose a $-0,92$ logits. La mayor parte de los candidatos se sitúan alrededor o por debajo de esta media. Los ítems se ubican de nuevo de manera más distribuida. Seis de los candidatos (10, 17, 19, 4, 27 y 5) están por debajo del nivel de los ítems, así como también hay dos ítems (15 y 4) que se sitúan por encima de todos los candidatos, siendo éstos los ítems más difíciles.

Según el mapa de variables, existe un 50% de posibilidad de que el candidato 30 acierte el ítem 2, puesto que su habilidad está a la misma altura que la dificultad del ítem. La posibilidad de que el candidato 1 acierte el ítem 5 es casi del 12%, al situarse aproximadamente a 2 logits por debajo de este ítem.

Figura 11.4. Mapa de variables de la comprensión oral

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0



11.3.3.3 Estadísticas de las personas

La medida de las personas oscila entre 1,97 logits (candidato 14) y -4,93 (candidato 5), tal y como se observa a continuación.

Tabla 11.33. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,91 REL.: 0,78 ... ITEM: REAL SEP.: 1,92 REL.: 0,79

PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER
+-----+
| ENTRY  RAW  MODEL  INFIT  OUTFIT  PTMEA |
| NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E.  MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR. | PERSON |
+-----+
| 14  19  23  1,97  0,61|0,85  -0,3|0,66  0,3| 0,68| 14  |
| 22  18  23  1,62  0,57|0,73  -0,9|1,64  1,1| 0,66| 22  |
| 13  17  23  1,32  0,54|1,04  0,2|0,83  -0,2| 0,59| 13  |
| 26  17  23  1,32  0,54|0,86  -0,4|0,64  -0,7| 0,67| 26  |
| 20  14  23  0,55  0,49|0,72  -1,4|0,60  -1,3| 0,69| 20  |
| 30  13  23  0,32  0,48|1,42  2,0|1,73  2,1| 0,31| 30  |
| 9   10  23  -0,36  0,48|0,54  -2,8|0,47  -2,0| 0,70| 9   |
| 12  9   23  -0,59  0,48|0,82  -0,9|0,78  -0,5| 0,55| 12  |
| 24  9   23  -0,59  0,48|1,06  0,4|0,89  -0,2| 0,46| 24  |
| 16  8   23  -0,82  0,49|1,30  1,4|1,20  0,6| 0,31| 16  |
| 25  8   23  -0,82  0,49|0,91  -0,3|0,77  -0,5| 0,50| 25  |
| 3   7   23  -1,07  0,51|0,75  -1,1|0,63  -0,8| 0,55| 3   |
| 8   7   23  -1,07  0,51|1,43  1,7|3,56  3,6| 0,10| 8   |
| 11  7   23  -1,07  0,51|1,48  1,9|1,51  1,1| 0,19| 11  |
| 15  7   23  -1,07  0,51|0,79  -0,9|0,70  -0,6| 0,53| 15  |
| 21  7   23  -1,07  0,51|1,10  0,5|0,87  -0,1| 0,40| 21  |
| 7   6   23  -1,34  0,53|1,30  1,2|1,52  1,0| 0,22| 7   |
| 18  6   23  -1,34  0,53|1,09  0,4|4,07  3,6| 0,20| 18  |
| 29  6   23  -1,34  0,53|0,79  -0,8|0,60  -0,7| 0,51| 29  |
| 2   5   23  -1,63  0,56|0,86  -0,4|0,86  0,0| 0,42| 2   |
| 6   5   23  -1,63  0,56|1,24  0,9|1,11  0,4| 0,27| 6   |
| 23  5   23  -1,63  0,56|1,05  0,3|0,87  0,0| 0,36| 23  |
| 28  5   23  -1,63  0,56|0,73  -0,9|0,56  -0,6| 0,51| 28  |
| 1   4   23  -1,96  0,60|0,89  -0,2|0,67  -0,2| 0,40| 1   |
| 10  3   23  -2,35  0,66|0,59  -1,0|0,29  -0,8| 0,50| 10  |
| 17  3   23  -2,35  0,66|0,76  -0,5|0,45  -0,4| 0,43| 17  |
| 19  3   23  -2,35  0,66|1,10  0,4|0,86  0,2| 0,26| 19  |
| 4   2   23  -2,86  0,78|0,69  -0,4|0,28  -0,4| 0,41| 4   |
| 27  2   23  -2,86  0,78|1,29  0,7|1,72  0,9| 0,05| 27  |
| 5   0   23  -4,93  1,84| MINIMUM ESTIMATED MEASURE | 5   |
+-----+
| MEAN  7,7  23,0  -1,05  0,60|0,97  -0,1|1,08  0,1|  |
| S.D.  4,9  0,0  1,44  0,24|0,26  1,1|0,85  1,2|  |
+-----+

```

En la siguiente tabla aparecen los candidatos ordenados según su medida de desajuste. De nuevo, siguiéndose las propuestas de McNamara (1996), se han resaltado aquellos candidatos que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y

por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 11.34. Estadísticas de las personas (ordenadas por desajuste) en el componente de comprensión oral

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
 PERSON: REAL SEP.: 1,91 REL.: 0,78 ... ITEM: REAL SEP.: 1,92 REL.: 0,79

PERSON STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	PERSON
18	6	23	-1,34	0,53	1,09	0,4	4,07	3,6	0,20	18
8	7	23	-1,07	0,51	1,43	1,7	3,56	3,6	0,10	8
30	13	23	0,32	0,48	1,42	2,0	1,73	2,1	0,31	30
27	2	23	-2,86	0,78	1,29	0,7	1,72	0,9	0,05	27
22	18	23	1,62	0,57	0,73	-0,9	1,64	1,1	0,66	22
7	6	23	-1,34	0,53	1,30	1,2	1,52	1,0	0,22	7
11	7	23	-1,07	0,51	1,48	1,9	1,51	1,1	0,19	11
16	8	23	-0,82	0,49	1,30	1,4	1,20	0,6	0,31	16
6	5	23	-1,63	0,56	1,24	0,9	1,11	0,4	0,27	6
19	3	23	-2,35	0,66	1,10	0,4	0,86	0,2	0,26	19
21	7	23	-1,07	0,51	1,10	0,5	0,87	-0,1	0,40	21
24	9	23	-0,59	0,48	1,06	0,4	0,89	-0,2	0,46	24
23	5	23	-1,63	0,56	1,05	0,3	0,87	0,0	0,36	23
13	17	23	1,32	0,54	1,04	0,2	0,83	-0,2	0,59	13
25	8	23	-0,82	0,49	0,91	-0,3	0,77	-0,5	0,50	25
1	4	23	-1,96	0,60	0,89	-0,2	0,67	-0,2	0,40	1
2	5	23	-1,63	0,56	0,86	-0,4	0,86	0,0	0,42	2
26	17	23	1,32	0,54	0,86	-0,4	0,64	-0,7	0,67	26
14	19	23	1,97	0,61	0,85	-0,3	0,66	-0,3	0,68	14
12	9	23	-0,59	0,48	0,82	-0,9	0,78	-0,5	0,55	12
29	6	23	-1,34	0,53	0,79	-0,8	0,60	-0,7	0,51	29
15	7	23	-1,07	0,51	0,79	-0,9	0,70	-0,6	0,53	15
17	3	23	-2,35	0,66	0,76	-0,5	0,45	-0,4	0,43	17
3	7	23	-1,07	0,51	0,75	-1,1	0,63	-0,8	0,55	3
28	5	23	-1,63	0,56	0,73	-0,9	0,56	-0,6	0,51	28
20	14	23	0,55	0,49	0,72	-1,4	0,60	-1,3	0,69	20
4	2	23	-2,86	0,78	0,69	-0,4	0,28	-0,4	0,41	4
10	3	23	-2,35	0,66	0,59	-1,0	0,29	-0,8	0,50	10
9	10	23	-0,36	0,48	0,54	-2,8	0,47	-2,0	0,70	9
MEAN	7,7	23,0	-1,05	0,60	0,97	-0,1	1,08	0,1		
S.D.	4,9	0,0	1,44	0,24	0,26	1,1	0,85	1,2		

El candidato que se ajusta menos al modelo de Rasch es el número 18. Tiene una medida de -1,34 logits. Aunque sus medidas del infit están dentro de los parámetros establecidos, en el outfit muestra un MNSQ de 4,07 y un ZSTD de 3,6.

El candidato 23, sin embargo, es el que parece demostrar un comportamiento que se ajusta más al modelo. Tiene una medida en logits de -1,63. En el infit tiene un MNSQ de 1,05 (muy cerca de 1) y un

ZSTD de 0,3. En sus medidas del outfit, tiene un MNSQ de 0,87 y un ZSTD del outfit de 0.

Al igual que se hizo con los datos de la comprensión escrita, se incluyen a continuación dos tablas con información sobre el infit y el outfit de las personas. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 11.35. Gráfico de desajuste de las personas en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					PE
	-	+	0	0,8	1	1,3	2	0	0,8	1	1,3	2	
18	*			:	*	:	A	:	.	:	*	18	
8	*			:	.	:	B	:	.	:	*	8	
30		*		:	.	:	C	:	.	:	*	30	
27	*			:	.	:	D	:	.	:	*	27	
22		*		*	.	:	E	:	.	:	*	22	
7	*			:	.	:	F	:	.	:	*	7	
11	*			:	.	:	G	:	.	:	*	11	
16	*			:	.	:	H	:	.	:	*	16	
6	*			:	.	:	I	:	.	:	*	6	
19	*			:	.	:	J	:	.	:	*	19	
21	*			:	.	:	K	:	.	:	*	21	
24		*		:	.	:	L	:	.	:	*	24	
23	*			:	.	:	M	:	.	:	*	23	
13		*		:	.	:	N	:	.	:	*	13	
25	*			:	.	:	O	:	.	:	*	25	
1	*			:	.	:	n	:	.	:	*	1	
2	*			:	.	:	m	:	.	:	*	2	
26		*		:	.	:	l	:	.	:	*	26	
14		*		:	.	:	k	:	.	:	*	14	
12		*		:	.	:	j	:	.	:	*	12	
29	*			*	.	:	i	:	*	.	:	29	
15	*			*	.	:	h	:	*	.	:	15	
17	*			*	.	:	g	:	*	.	:	17	
3	*			*	.	:	f	:	*	.	:	3	
28	*			*	.	:	e	:	*	.	:	28	
20		*		*	.	:	d	:	*	.	:	20	
4	*			*	.	:	c	:	*	.	:	4	
10	*			*	.	:	b	:	*	.	:	10	
9	*			*	.	:	a	:	*	.	:	9	

Según los criterios propuestos por McNamara, hay tres candidatos que no se ajustan al modelo según la columna del infit, por estar por debajo de 0,75 (4, 10 y 9) y otros tres por estar por encima de 1,3 (8, 30 y 11).

Teniéndose en cuenta las cifras propuestas por Linacre, todos estos candidatos sí se ajustan al modelo, tal y como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 11.36. Gráfico de desajuste de las personas en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					PE
	-	+	0	0.5	1	1.5	2	0	0.5	1	1.5	2	
18	*		:	*	:		A	:	.	:	*	18	
8	*		:	.	*	:	B	:	.	:	*	8	
30		*	:	.	*	:	C	:	.	:	*	30	
27	*		:	.	*	:	D	:	.	:	*	27	
22		*	:	*	.	:	E	:	.	:	*	22	
7	*		:	.	*	:	F	:	.	:	*	7	
11	*		:	.	*	:	G	:	.	:	*	11	
16	*		:	.	*	:	H	:	.	*	:	16	
6	*		:	.	*	:	I	:	.	*	:	6	
19	*		:	.	*	:	J	:	*	.	:	19	
21	*		:	.	*	:	K	:	*	.	:	21	
24		*	:	.	*	:	L	:	*	.	:	24	
23	*		:	.	*	:	M	:	*	.	:	23	
13		*	:	.	*	:	N	:	*	.	:	13	
25	*		:	.	*	:	O	:	*	.	:	25	
1	*		:	*	.	:	n	:	*	.	:	1	
2	*		:	*	.	:	m	:	*	.	:	2	
26		*	:	*	.	:	l	:	*	.	:	26	
14		*	:	*	.	:	k	:	*	.	:	14	
12		*	:	*	.	:	j	:	*	.	:	12	
29	*		:	*	.	:	i	:	*	.	:	29	
15	*		:	*	.	:	h	:	*	.	:	15	
17	*		:	*	.	:	g	:	*	.	:	17	
3	*		:	*	.	:	f	:	*	.	:	3	
28	*		:	*	.	:	e	:	*	.	:	28	
20		*	:	*	.	:	d	:	*	.	:	20	
4	*		:	*	.	:	c	:	*	.	:	4	
10	*		:	*	.	:	b	:	*	.	:	10	
9	*		:	*	.	:	a	:	*	.	:	9	

11.3.3.4 Estadísticas de los ítems

A continuación se muestra una tabla con las estadísticas de los ítems del componente de comprensión oral. En ella se puede observar que la medida de los ítems oscila entre 4,52 logits (ítem 15) y -2,20 logits (ítem 6).

Tabla 11.37. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,91 REL.: 0,78 ... ITEM: REAL SEP.: 1,92 REL.: 0,79

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  RAW          MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|  |  |  |
|NUMBER SCORE  COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.|WEIGH| ITEM |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 15    0    29    4,52    1,84| MAXIMUM ESTIMATED MEASURE | 2,00| 15 | | |
| 4     2    29    2,40    0,79|1,45  0,9|2,65  1,3|-0,03| 2,00| 4  |
| 14    4    29    1,45    0,61|0,67 -0,9|0,31 -1,0| 0,62| 2,00| 14 |
| 3     6    29    0,80    0,53|1,00  0,1|0,89  0,0| 0,48| 2,00| 3  |
| 13    7    29    0,53    0,51|0,51 -1,9|0,38 -1,6| 0,75| 2,00| 13 |
| 2     8    29    0,29    0,49|1,62  2,0|1,56  1,3| 0,17| 2,00| 2  |
| 5     9    29    0,06    0,47|1,15  0,7|1,47  1,3| 0,39| 2,00| 5  |
| 8    10    29   -0,15    0,46|0,90 -0,4|0,78 -0,6| 0,57| 1,00| 8  |
| 12   11    29   -0,35    0,44|0,84 -0,7|0,87 -0,3| 0,58| 2,00| 12 |
| 9    13    29   -0,73    0,43|0,97 -0,1|0,89 -0,3| 0,53| 1,00| 9  |
| 11   13    29   -0,73    0,43|0,73 -1,6|0,61 -1,5| 0,66| 2,00| 11 |
| 1    15    29   -1,09    0,42|0,86 -0,9|0,77 -0,8| 0,58| 2,00| 1  |
| 7    19    29   -1,81    0,43|1,01  0,1|0,84 -0,3| 0,48| 1,00| 7  |
| 10   19    29   -1,81    0,43|1,24  1,4|1,97  2,0| 0,28| 1,00| 10 |
| 6    21    29   -2,20    0,45|1,25  1,2|1,33  0,8| 0,30| 1,00| 6  |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN    9,3  29,0  0,36  0,61|1,00 -0,1|1,08  0,0|  |  |
| S.D.    5,7  0,0  1,69  0,38|0,32  1,1|0,65  1,1|  |  |
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+

```

El ítem número 15 tiene una medida de 4,52 logits ya que nadie lo acertó. Es por ello por lo que su medida queda muy por encima de la habilidad de los candidatos.

Al igual que se ha estado haciendo hasta ahora, en la siguiente tabla se han señalado aquellos ítems que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 11.38. Estadísticas de los ítems (ordenados por desajuste) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,91 REL.: 0,78 ... ITEM: REAL SEP.: 1,92 REL.: 0,79

ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER
-----
|ENTRY  RAW  COUNT  MEASURE  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|  |  |
|NUMBER SCORE  |  |  | S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.|WEIGH| ITEM | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  4     2    29    2,40   0,79|1,45  |  0,9|2,65  | 1,3|-0,03| 2,00|  4 |
| 10    19    29   -1,81   0,43|1,24  |  1,4|1,97  | 2,0| 0,28| 1,00| 10 |
|  2     8    29    0,29   0,49|1,62  |  2,0|1,56  | 1,3| 0,17| 2,00|  2 |
|  5     9    29    0,06   0,47|1,15  |  0,7|1,47  | 1,3| 0,39| 2,00|  5 |
|  6    21    29   -2,20   0,45|1,25  |  1,2|1,33  | 0,8| 0,30| 1,00|  6 |
|  7    19    29   -1,81   0,43|1,01  |  0,1|0,84  |-0,3| 0,48| 1,00|  7 |
|  3     6    29    0,80   0,53|1,00  |  0,1|0,89  | 0,0| 0,48| 2,00|  3 |
|  9    13    29   -0,73   0,43|0,97  |-0,1|0,89  |-0,3| 0,53| 1,00|  9 |
|  8    10    29   -0,15   0,46|0,90  |-0,4|0,78  |-0,6| 0,57| 1,00|  8 |
| 12    11    29   -0,35   0,44|0,84  |-0,7|0,87  |-0,3| 0,58| 2,00| 12 |
|  1    15    29   -1,09   0,42|0,86  |-0,9|0,77  |-0,8| 0,58| 2,00|  1 |
| 11    13    29   -0,73   0,43|0,73  |-1,6|0,61  |-1,5| 0,66| 2,00| 11 |
| 14     4    29    1,45   0,61|0,67  |-0,9|0,31  |-1,0| 0,62| 2,00| 14 |
| 13     7    29    0,53   0,51|0,51  |-1,9|0,38  |-1,6| 0,75| 2,00| 13 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN    9,3  29,0  0,36   0,61|1,00  |-0,1|1,08  | 0,0|  |  |  |
| S.D.    5,7   0,0  1,69   0,38|0,32  | 1,1|0,65  | 1,1|  |  |  |
-----
    
```

Aparte del ítem 15, que no obtuvo ninguna respuesta, el ítem que se ajusta menos al modelo de Rasch es el número 4. Tiene una medida de 2,40 logits, y en el infit un MNSQ de 1,45. En el outfit muestra un MNSQ de 2,65. Ambas cifras están muy por encima de los parámetros establecidos por McNamara.

Los ítems 3 y 7, sin embargo, son los que parecen demostrar un comportamiento que se ajusta más al modelo. En el infit tienen un MNSQ de 1 y de 1,01 respectivamente y un ZSTD de 0,1 cada uno. En el outfit tienen un MNSQ de 0,89 y 0,84 y un ZSTD de 0 y -0,3 respectivamente.

Las dos siguientes tablas muestran los dos gráficos con los datos de infit y outfit de estos ítems, tal y como se ha estado haciendo hasta ahora.

Tabla 11.39. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	ITEMS
	- + 0	0,8 1 1,3 2 0	0,8 1 1,3 2 0	
4	*	: . :*	A : . : *	4
10	*	: . *:	B : . : *	10
2	*	: . . *	C : . . *	2
5	*	: . *:	D : . :*	5
6	*	: . *:	E : . *	6
7	*	: * . :	F :* . :	7
3	*	: * . :	G :* . :	3
9	*	: * . :	g :* . :	9
8	*	: * . :	f * . :	8
12	*	: * . :	e :* . :	12
1	*	: * . :	d * . :	1
11	*	: * . :	c * . :	11
14	*	: * . :	b * . :	14
13	*	: * . :	a * . :	13

Hay dos ítems que están por encima de 1,3 (ítems 2 y 4) y otros dos que están por debajo de 0,75 (ítems 14 y 13) en la columna del infit.

La siguiente tabla muestra los mismos datos agrupados según los parámetros de Linacre.

Tabla 11.40. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	ITEMS
	- + 0	0,5 1 1,5 2 0	0,5 1 1,5 2 0	
4	*	: . *:	A : . : *	4
10	*	: . *:	B : . : *	10
2	*	: . . *	C : . . *	2
5	*	: . *:	D : . . *	5
6	*	: . *:	E : . . *	6
7	*	: * . :	F : * . :	7
3	*	: * . :	G : * . :	3
9	*	: * . :	g : * . :	9
8	*	: * . :	f : * . :	8
12	*	: * . :	e : * . :	12
1	*	: * . :	d : * . :	1
11	*	: * . :	c : * . :	11
14	*	: * . :	b * . :	14
13	*	: * . :	a * . :	13

El ítem número 2 sigue quedando fuera del modelo incluso con los parámetros de Linacre. Los ítems 4, 13 y 14 en principio quedaron fuera, pero en el segundo caso ya sí entran dentro del modelo. El resto de ítems no presenta ningún tipo de problemas.

11.3.3.5 Respuestas inesperadas

La tabla de respuestas inesperadas del componente de comprensión oral es más pequeña que la de la comprensión escrita por el simple hecho de que hay diez ítems menos (sólo quince en vez de veinticinco).

La siguiente tabla recoge las respuestas inesperadas de las personas.

Tabla 11.41. Respuestas inesperadas de los candidatos en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 30 PERSONS  15 ITEMS  MEASURED: 30 PERSONS  15 ITEMS  2 CATS          3.63.0
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
PERSON    MEASURE  |ITEM
          | 1  1
          |6019285234
          high-----
14    1,97 k|.....0..
22    1,62 E|.0.....
30    0,32 C|0.0.....
12   -0,59 j|.....1.
 8   -1,07 B|.....1
11   -1,07 G|.....1.
 7   -1,34 F|.....11.
18   -1,34 A|.....1
 2   -1,63 m|.....1..
 6   -1,63 I|.....1..
23   -1,63 M|.....1...
28   -1,63 e|.....1....
 1   -1,96 n|....1.....
17   -2,35 g|...1.....
19   -2,35 J|...1.....
27   -2,86 D|.....1...
          |-----low-
          |6119185234
          | 0  2
    
```

Es de destacar en esta tabla que el candidato 14 (con una medida logit de 1,97) no acertara la pregunta número 2, o que el candidato

número 27 (con una medida de -2,86 logits) acertara la pregunta número 5.

La siguiente tabla presenta la misma información de la tabla 11.41, pero de manera invertida. En la columna de la izquierda aparecen ahora los ítems, ordenados de más fácil a más difícil según su medida en logits, y en la parte superior e inferior los candidatos.

Tabla 11.42. Comportamiento inesperado de los ítems en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 30 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 30 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
ITEM MEASURE |PERSON
      |12311 1 22 112
      |4202188783621977
      high-----
6 -2,20 a|.0.....
10 -1,81 b|.0.....
1 -1,09 d|.0.....
9 -0,73 f|.....1.
12 -0,35 g|.....11..
8 -0,15 G|.....1.....
5 0,06 F|.....1.....1
2 0,29 E|0.....1..11...
3 0,80 C|...11..1.....
4 2,40 A|.....11.....
      |-----low-
      |1231181722621112
      |42021 8 83 977
  
```

Según los datos, el ítem 4 es uno de los más difíciles (con un valor logit de 2,40). Los dos únicos candidatos que supieron la respuesta fueron el 8 y el 18. La gran mayoría no contestó esta pregunta, y los pocos que se atrevieron a contestarla la tuvieron mal. Es curioso saber que el candidato 8 tuvo 5 aciertos en este componente, mientras que el candidato 18 tuvo sólo 4. Sin duda alguna, esta respuesta es una de las más inesperadas.

11.3.3.6 Análisis de distractores

En esta sección se incluye una tabla con información sobre las respuestas dadas en cada uno de los ítems de la primera parte del componente (ejercicios de elección múltiple), especificándose el número de respuestas que los candidatos dieron tanto en la opción correcta como en los distractores.

Es importante destacar que el número de ítems que se han usado para este análisis es muy bajo. Para la comprensión escrita se usaron los veinticinco ítems, y eso permite que se obtengan mejores cifras en los resultados.

Tabla 11.43. Análisis de distractores del componente de comprensión oral

INPUT: 30 PERSONS, 5 ITEMS MEASURED: 28 PERSONS, 5 ITEMS, 2 CATS WINSTEPS 3.54

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTOR FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM	
1	d	0	3	11	-2,17	0,65	0,4	LISTEN1	d
	a	0	5	19	-2,12	0,64	0,8		a
	b	0	4	15	-1,41	0,76	1,2		b
	c	1	15	56	0,01	0,31	0,9		c
	MISSING ***		3	10*	-1,93				
2	c	0	5	22	-2,03	0,66	0,8	LISTEN2	c
	a	0	1	4	-1,52		0,4		a
	b	0	9	39	-0,78	0,43	1,6		b
	d	1	8	35	0,07	0,57	1,3		d
	MISSING ***		7	23*	-1,28	0,69			
3	c	0	2	8	-2,55	1,03	0,4	LISTEN3	c
	a	0	15	60	-1,13	0,30	1,0		a
	b	0	2	8	-0,98	0,54	0,7		b
	d	1	6	24	0,47	0,55	0,7		d
	MISSING ***		5	17*	-1,11	1,65			
4	d	0	5	38	-1,52	0,59	1,0	LISTEN4	d
	c	0	4	31	-1,41	0,72	1,2		c
	a	0	2	15	-0,98	0,54	1,0		a
	b	1	2	15	-0,98*	0,54	1,3		b
	MISSING ***		17	57*	-0,50	0,46			
5	d	0	5	20	-2,06	0,63	0,7	LISTEN5	d
	c	0	8	32	-1,78	0,43	0,8		c
	a	0	4	16	-0,57	0,32	1,2		a
	b	1	8	32	-0,32	0,30	1,0		b
	MISSING ***		5	17*	1,59	0,97			

Aun habiéndose obtenido números generalmente alrededor de 1, en esta tabla se puede observar que los tres ítems con cifras más altas en el MNSQ del outfit son los números 2, 4 y 5. En la tabla 11.29 se observaba ya que estos ítems son los que tenían una correlación elemento-total corregida más baja.

El ítem 2, por ejemplo, tiene un MNSQ en el outfit de 1,6 en la opción *b*, (una de las opciones incorrectas), estando por encima de 1,5 (la cifra que se tiene que buscar como límite). Aparte, en el ítem 4 aparece un asterisco (*) al lado de la cifra de la medida de la opción *b*, indicando que alguno de los distractores (el caso de las opciones *c* y *d*) tiene una medida más alta.

El ítem 1, sin embargo, muestra un comportamiento más normal. El 50% de los candidatos eligieron la opción correcta (0,9 en el MNSQ del outfit) y un 13% eligió la opción *b* (1,2 en el MNSQ del outfit).

11.4 Resultados de la expresión escrita

La expresión escrita se corrigió de manera distinta a los demás componentes, puesto que se contaba con la ayuda de quince profesores de inglés que corregirían los textos escritos por los estudiantes. Todos ellos usaron las escalas de corrección que aparece en el apartado 8.2.4.1 y siguieron los criterios de corrección que se les envió (apéndice 9). En un principio, todos los correctores corrigieron los ensayos de todos los estudiantes, pero se decidió también usar la siguiente matriz, según la cual cada ensayo es corregido por dos correctores distintos, al tratarse de una situación poco frecuente (ya que generalmente no se da el caso de que todos los correctores corrijan todas las composiciones).

Tabla 11.44. Matriz de corrección de los ensayos (2 correcciones por ensayo)

	Correctores														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	X	X													
2		X	X												
3			X	X											
4				X	X										
5					X	X									
6						X	X								
7							X	X							
8								X	X						
9									X	X					
10										X	X				
11											X	X			
12												X	X		
13													X	X	
14														X	X
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17	X														X
18		X												X	
19			X										X		
20				X								X			
21					X						X				
22						X				X					
23							X	X							
24	X							X							
25		X							X						
26			X							X					
27				X							X				
28					X							X			
29						X							X		
30							X								X

Linacre (1997) explica que “the only requirement on the judging plan is that there be enough linkage between all elements of all facets that all parameters can be estimated without indeterminacy within one frame of reference.” Según esta matriz cada corrector está conectado al menos con otros tres correctores, según se ve en la siguiente tabla.

Tabla 11.45. Conexiones entre correctores

Corrector	En conexión con corrector														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1		x						x							x
2	x		x						x					x	
3		x		x						x			x		
4			x		x						x	x			
5				x		x					x	x			
6					x		x			x			x		
7						x		x	x						x
8	x						x		x						
9		x					x	x		x					
10			x			x			x		x				
11				x	x					x		x			
12				x	x						x		x		
13			x			x						x		x	
14		x											x		x
15	x						x							x	

En los siguientes apartados se muestran en primer lugar una serie de estadísticos descriptivos, seguidos de un análisis de la fiabilidad interna y de un análisis de la fiabilidad entre los correctores, todos ellos basados en la TCT. En segundo lugar se presentan unos análisis basados en el MRM.

11.4.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión

Los estadísticos descriptivos de esta sección muestran en primer lugar los resultados teniendo en cuenta la corrección que todos los correctores hicieron de todos los exámenes. En segundo lugar se presentan los resultados de la corrección hecha de cada examen por tan sólo dos correctores, de acuerdo a la matriz mostrada en el punto anterior.

La media obtenida teniendo en cuenta las calificaciones dadas por los quince correctores es de 5,59 con una DT de 6,07, según se muestra en la tabla 11.46.

Tabla 11.46. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de expresión escrita (15 correctores)

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Media Estadístico Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	30	0	20,07	5,5911	1,10922	6,07546
N válido (según lista)	30					

Estos datos son muy parecidos a los obtenidos con la corrección de sólo dos correctores por ensayo, según muestra la siguiente tabla.

Tabla 11.47. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Media Estadístico Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	30	0	22	5,6556	1,15754	6,34013
N válido (según lista)	30					

Puesto que la DT es mayor que la media en los dos casos, se puede fijar tan sólo 2 DT a la derecha de la media (11,66 y 17,73 en el primero y 11,99 y 18,33 en el segundo).

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos de las calificaciones de cada una de las cuatro categorías evaluadas en el primer ejercicio. Las medias van desde 1,04 (gramática) hasta 1,33 (consecución de la tarea) y las DT desde 1,12 hasta 1,36.

Tabla 11.48. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de las categorías evaluadas en el primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Consecución de la tarea	30	1,3333	0,24912	1,36446
Organización (coherencia/cohesión)	30	1,2400	0,23878	1,30787
Gramática	30	1,0489	0,20489	1,12225
Léxico y ortografía	30	1,1378	0,22495	1,23213
N válido (según lista)	30			

La tabla 11.49 muestra la misma información, pero esta vez teniéndose en cuenta sólo la doble corrección hecha de cada ensayo. La medias están entre 1,02 (gramática) y 1,34 (consecución de la tarea) y las DT entre 1,17 y 1,43.

Tabla 11.49. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de las categorías evaluadas en el primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Consecución de la tarea	30	1,3411	0,26202	1,43515
Organización (coherencia/cohesión)	30	1,2389	0,25742	1,40993
Gramática	30	1,0267	0,21367	1,17030
Léxico y ortografía	30	1,2322	0,24848	1,36099
N válido (según lista)	30			

11.4.2 Análisis de la fiabilidad

Para el análisis de la fiabilidad interna del componente se tienen en cuenta los cuatro componentes que se evalúan en el primer ejercicio más el segundo ejercicio. Según la calificación dada por los quince

correctores, hay un alfa de Cronbach de 0,959, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 11.50. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,959	5

La siguiente tabla muestra el análisis de fiabilidad del componente.

Tabla 11.51. Análisis de fiabilidad del componente de expresión escrita (15 correctores)

		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Primer ejercicio	Consecución de la tarea	4,2578	22,674	0,952	0,937
	Organización	4,3511	23,306	0,942	0,939
	Gramática	4,5422	24,774	0,974	0,938
	Léxico y ortografía	4,4533	23,801	0,964	0,936
Segundo ejercicio	Consecución de la tarea	4,7600	24,780	0,661	0,992

La tabla anterior indica que la consecución de la tarea del segundo ejercicio tiene una correlación elemento-total corregida más baja que los componentes evaluados en el primer ejercicio y que el alfa subiría hasta 0,992 si se eliminara este ejercicio. No obstante, esta cifra está influenciada por el número elevado de candidatos que no hicieron el ejercicio, tal y como se indicó anteriormente.

Habiendo recibido cada examen tan sólo dos correcciones el alfa de Cronbach es de 0,954, cifra muy parecida a la presentada anteriormente, según se muestra a continuación.

Tabla 11.52. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,954	5

Tabla 11.53. Análisis de fiabilidad del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Primer ejercicio	Consecución de la tarea	4,3144	24,551	0,955	0,928
	Organización	4,4167	25,657	0,879	0,942
	Gramática	4,6289	27,148	0,958	0,933
	Léxico y ortografía	4,4233	25,528	0,932	0,933
Segundo ejercicio	Consecución de la tarea	4,8389	27,227	0,685	0,977

La consecución de la tarea del segundo ejercicio tiene ahora una correlación elemento-total corregida un poco más alta que antes, pero sigue siendo más baja que la de los componentes evaluados en el primer ejercicio. Esta cifra sigue estando influenciada por el número elevado de candidatos que no hicieron este segundo ejercicio.

11.4.3 Análisis de la fiabilidad entre los correctores

Puesto que la gran mayoría de los estudiantes no contestaron el segundo ejercicio de este componente, el análisis de fiabilidad entre los correctores se hace teniéndose en cuenta tan sólo los resultados de la corrección del primer ejercicio.

Las siguientes ocho tablas presentan los coeficientes de fiabilidad ente todos los correctores que participaron en el estudio, teniéndose en

cuenta las calificaciones que dieron para cada una de las categorías de la escala de corrección del primer ejercicio.

Tabla 11.54. Coeficiente alfa de Cronbach de la consecución de la tarea del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,993	15

Tabla 11.55. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la consecución de la tarea del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 1	18,47	360,051	0,976	0,992
Corrector 2 Categoría 1	19,03	374,861	0,951	0,993
Corrector 3 Categoría 1	18,57	361,633	0,963	0,992
Corrector 4 Categoría 1	18,53	359,913	0,964	0,992
Corrector 5 Categoría 1	18,83	367,868	0,957	0,992
Corrector 6 Categoría 1	18,80	366,097	0,949	0,992
Corrector 7 Categoría 1	18,63	364,585	0,960	0,992
Corrector 8 Categoría 1	18,60	360,869	0,963	0,992
Corrector 9 Categoría 1	18,67	363,195	0,909	0,993
Corrector 10 Categoría 1	18,57	360,875	0,962	0,992
Corrector 11 Categoría 1	18,70	368,700	0,920	0,993
Corrector 12 Categoría 1	18,70	367,597	0,924	0,993
Corrector 13 Categoría 1	18,63	366,240	0,928	0,993
Corrector 14 Categoría 1	18,60	366,869	0,948	0,992
Corrector 15 Categoría 1	18,67	366,989	0,970	0,992

Tabla 11.56. Coeficiente alfa de Cronbach de la organización del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,993	15

Tabla 11.57. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la organización del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 2	17,30	333,045	0,981	0,992
Corrector 2 Categoría 2	17,57	341,564	0,930	0,993
Corrector 3 Categoría 2	17,37	333,344	0,965	0,993
Corrector 4 Categoría 2	17,13	329,016	0,952	0,993
Corrector 5 Categoría 2	17,37	330,309	0,975	0,992
Corrector 6 Categoría 2	17,37	335,275	0,924	0,993
Corrector 7 Categoría 2	17,37	334,792	0,972	0,993
Corrector 8 Categoría 2	17,30	335,252	0,953	0,993
Corrector 9 Categoría 2	17,43	337,082	0,934	0,993
Corrector 10 Categoría 2	17,30	331,390	0,962	0,993
Corrector 11 Categoría 2	17,40	337,628	0,935	0,993
Corrector 12 Categoría 2	17,43	339,978	0,953	0,993
Corrector 13 Categoría 2	17,33	337,057	0,937	0,993
Corrector 14 Categoría 2	17,40	334,593	0,944	0,993
Corrector 15 Categoría 2	17,33	341,057	0,955	0,993

Tabla 11.58. Coeficiente alfa de Cronbach de la gramática del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,990	15

Tabla 11.59. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la gramática del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 3	14,67	246,092	0,951	0,989
Corrector 2 Categoría 3	14,83	252,351	0,917	0,990
Corrector 3 Categoría 3	14,67	246,437	0,941	0,989
Corrector 4 Categoría 3	14,57	249,633	0,870	0,990
Corrector 5 Categoría 3	14,70	246,769	0,942	0,989
Corrector 6 Categoría 3	14,70	248,562	0,942	0,989
Corrector 7 Categoría 3	14,63	242,171	0,939	0,989
Corrector 8 Categoría 3	14,60	249,145	0,918	0,990
Corrector 9 Categoría 3	14,67	244,023	0,919	0,990
Corrector 10 Categoría 3	14,77	249,289	0,920	0,990

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 11 Categoría 3	14,73	245,789	0,934	0,989
Corrector 12 Categoría 3	14,77	248,461	0,945	0,989
Corrector 13 Categoría 3	14,63	244,585	0,959	0,989
Corrector 14 Categoría 3	14,67	245,816	0,959	0,989
Corrector 15 Categoría 3	14,67	246,230	0,901	0,990

Tabla 11.60. Coeficiente alfa de Cronbach del léxico y la ortografía del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,992	15

Tabla 11.61. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el léxico y la ortografía del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 4	16,03	301,275	0,943	0,991
Corrector 2 Categoría 4	15,93	297,030	0,952	0,991
Corrector 3 Categoría 4	15,83	299,385	0,939	0,991
Corrector 4 Categoría 4	15,90	294,507	0,964	0,991
Corrector 5 Categoría 4	16,03	305,206	0,946	0,992
Corrector 6 Categoría 4	16,00	300,345	0,956	0,991
Corrector 7 Categoría 4	15,97	294,585	0,921	0,992
Corrector 8 Categoría 4	15,90	299,128	0,915	0,992
Corrector 9 Categoría 4	15,97	298,171	0,954	0,991
Corrector 10 Categoría 4	15,77	288,599	0,956	0,991
Corrector 11 Categoría 4	15,97	298,723	0,940	0,991
Corrector 12 Categoría 4	16,03	299,413	0,966	0,991
Corrector 13 Categoría 4	15,90	299,886	0,940	0,991
Corrector 14 Categoría 4	15,87	298,395	0,926	0,992
Corrector 15 Categoría 4	15,83	291,247	0,954	0,991

Las siguientes ocho tablas muestran igualmente los coeficientes de fiabilidad entre los correctores teniéndose en cuenta tan sólo la doble corrección de cada examen establecida por la matriz presentada anteriormente.

Tabla 11.62. Coeficiente alfa de Cronbach de la consecución de la tarea del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,998	15

Tabla 11.63. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la consecución de la tarea del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 2 Categoría 1	26,50	1404,500	1,000	0,998
Corrector 3 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 4 Categoría 1	25,50	1300,500	1,000	0,999
Corrector 5 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 6 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 7 Categoría 1	26,50	1404,500	1,000	0,998
Corrector 8 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 9 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 10 Categoría 1	26,50	1404,500	1,000	0,998
Corrector 11 Categoría 1	26,50	1404,500	1,000	0,998
Corrector 12 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 13 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 14 Categoría 1	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 15 Categoría 1	26,50	1404,500	1,000	0,998

Tabla 11.64. Coeficiente alfa de Cronbach de la organización del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,998	15

Tabla 11.65. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la organización del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 2 Categoría 2	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 3 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 4 Categoría 2	25,00	1250,000	1,000	0,999
Corrector 5 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 6 Categoría 2	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 7 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 8 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 9 Categoría 2	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 10 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 11 Categoría 2	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 12 Categoría 2	26,00	1352,000	1,000	0,998
Corrector 13 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 14 Categoría 2	25,50	1300,500	1,000	0,998
Corrector 15 Categoría 2	26,00	1352,000	1,000	0,998

Tabla 11.66. Coeficiente alfa de Cronbach de la gramática del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,997	15

Tabla 11.67. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la gramática del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 2 Categoría 3	20,00	800,000	1,000	0,998
Corrector 3 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 4 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 5 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 6 Categoría 3	20,00	800,000	1,000	0,998
Corrector 7 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 8 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 9 Categoría 3	19,00	722,000	1,000	0,998
Corrector 10 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 11 Categoría 3	20,00	800,000	1,000	0,998
Corrector 12 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 13 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 14 Categoría 3	19,50	760,500	1,000	0,997
Corrector 15 Categoría 3	20,00	800,000	1,000	0,998

Tabla 11.68. Coeficiente alfa de Cronbach del léxico y la ortografía del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,999	15

Tabla 11.69. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el léxico y la ortografía del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998
Corrector 2 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 3 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 4 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998
Corrector 5 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 6 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 7 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998
Corrector 8 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 9 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998
Corrector 10 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998
Corrector 11 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 12 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 13 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998
Corrector 14 Categoría 4	24,50	1200,500	1,000	0,998
Corrector 15 Categoría 4	24,00	1152,000	1,000	0,998

Todos estos datos indican que hay una conexión muy alta entre los correctores. El alfa de Cronbach en cada una de las categorías está por encima de 9, demostrándose que existe un nivel importante de acuerdo entre unos correctores y otros.

11.4.4 MRM

Aparte de los análisis presentados hasta ahora, se llevaron a cabo también unos análisis basados en el MRM con el objetivo de examinar la variabilidad de los correctores y la funcionalidad de la escala de corrección.

En esta sección se presentan primero unos mapas de variables en los que se basan todos los análisis realizados: (1) análisis estadísticos de los correctores, (2) análisis estadísticos de los ítems, (3) análisis estadísticos de las personas, y (4) análisis estadísticos de las escalas de corrección.

Al igual que se ha hecho anteriormente al presentarse los estadísticos descriptivos y los análisis de fiabilidad, en esta sección se muestran en primer lugar los resultados teniéndose en cuenta la corrección hecha por todos los correctores. En segundo lugar se presentan los resultados de la corrección hecha de cada examen por tan sólo los dos correctores establecidos por la matriz presentada al principio de esta sección.

11.4.4.1 Mapas de variables

En esta sección se ha decidido analizar por separado cada uno de los dos ejercicios de este componente, puesto que en primer lugar cada ejercicio evaluaba subcompetencias distintas, y en segundo lugar los correctores usaron dos escalas de corrección distintas, una para cada uno de los ejercicios.

El primero de los mapas de variables que se ofrece muestra los resultados obtenidos en el primer ejercicio a partir de la corrección ejercida por todos los correctores que participaron en el proyecto.

Figura 11.5. Mapa de variables del primer ejercicio de la expresión escrita (todos los correctores)

Measr	+Candidatos	-Correctores		-Categorías	Scale
+ 5 +		+		+	+ (5) +
					4
+ 4 +	.	+		+	+ +
+ 3 +	.	+		+	+ +

+ 2 +	.	+		+	+ +
+ 1 +	*.	+ 2		+	+ 3 +
				Gramática	
* 0 *		11 12 5 6		Léxico y ortografía	---
		* 14 7 9		Organización	
+ -1 +		1 10 13 15 3 8		Consecución de la tarea	
		4			
+ -2 +	.	+		+	+ 2 +
+ -3 +	.	+		+	+ +

+ -4 +	.	+		+	+ +
+ -5 +	*.	+		+	+ 1 +
+ -6 +	.	+		+	+ +

+ -7 +	.	+		+	+ +
+ -8 +	*****.	+		+	+ (0) +
Measr	* = 2	-Correctores		-Categorías	Scale

Según el mapa de variables, el candidato con una habilidad mayor tiene una medida que está entre 4 y 5 logits, mientras que los más bajos tienen una medida de -8 logits. Por otro lado, el corrector más duro tiene una medida de severidad de 1 logit, mientras que el menos duro tiene una medida de severidad aproximada de -0,9 logits. En general, fueron más estrictos en la corrección de la gramática y más benevolentes al corregir la consecución de la tarea.

Estos datos difieren un poco de los obtenidos si se tienen en cuenta la corrección de dos correctores tan sólo por candidato, tal y como se muestra en la figura 11.6.

Figura 11.6. Mapa de variables del primer ejercicio de la expresión escrita (dos correcciones por candidato)

Measr	+Candidatos	-Correctores	Categorías	Scale
+ 6 +	.	+	+	+ (5) +
+ 5 +	.	+	+	+ +
				4
+ 4 +	.	+	+	+ +
+ 3 +	*	+	+	+ --- +
+ 2 +	.	+	+	+ +
				3
+ 1 +	.	+ 2	+	+ +
		12 15		
		11 14 5		
* 0 *	.	* 13 9	* Léxico y ortografía	* --- *
		1 10 3 6 7	Organización	
		8	Consecución de la tarea	
+ -1 +	*	+ 4	+	+ +
				2
+ -2 +	.	+	+	+ +
+ -3 +	.	+	+	+ --- +
+ -4 +	.	+	+	+ +
				1
+ -5 +	*	+	+	+ +
+ -6 +	.	+	+	+ +

+ -7 +	.	+	+	+ +
+ -8 +	.	+	+	+ +
+ -9 +	*****.	+	+	+ (0) +

En este segundo mapa de variables el candidato con una mayor habilidad tiene una medida aproximada de 5,5 logits, mientras que los más bajos tienen ahora una medida de -9 logits. El corrector número 2

sigue siendo uno de los más estrictos (con una medida logit de 1), así como el 4 uno de los más benevolentes (con una medida de -1 logit). Finalmente, la categoría más difícil sigue siendo la gramática; la más fácil es de nuevo la consecución de la tarea.

Para el segundo ejercicio FACETS no permite que se haga mapa de variables de la corrección hecha por tan sólo dos correctores por candidato, por falta de datos. Esto se debe en general a la gran cantidad de candidatos que no hicieron este ejercicio y, por tanto, al número elevado de ceros que los correctores dieron. En vez del mapa de variables, aparece un error, que Linacre (2006: 140) explica de la siguiente manera:

Error F36: All data eliminated as extreme. Are there enough replications? Extreme scores (zero or perfect) correspond to infinite measures and so provide no useful information about the measures of other elements. Therefore, data included in extreme scores are eliminated. All scores were perfect, so all data were eliminated. Perhaps, the problem is simply that not enough data is present.

La figura 11.7, que se incluye a continuación, muestra el mapa de variables de las correcciones hechas por todos los candidatos.

Figura 11.7. Mapa de variables del segundo ejercicio de la expresión escrita (todos los correctores)

Measr	Candidatos	Correctores	Categorías	Scale
6	.			(5)
5	.			4
4	.			
3	.			
2		2 5		3
1		12 15		
		11 7		
0	*	1 14 8 9	1	*
		10 4 6		
-1		3		2
-2	.			
		13		
-3				
-4				1
-5	*			
-6	.			
-7				
-8				
-9	*****			(0)

Según la figura 11.7, el candidato con una habilidad mayor tiene una medida de 6 logits, mientras que los más bajos tienen una medida de -9 logits. Los correctores más duros tienen una medida de severidad de un poco más de 1 logit, mientras que el menos duro tiene una medida de severidad aproximada de -2 logits.

11.4.4.2 Estadísticas de los correctores

Esta sección trata de responder algunas de las preguntas acerca de los correctores desde el punto de vista del MRM. Por un lado se quiere saber si difieren en la severidad con la que corrigieron los exámenes; la segunda pregunta que se quiere responder es si los correctores usaron las escalas de corrección de manera consistente.

11.4.4.2.1 Severidad

La primera de las preguntas que se debe contestar es si los correctores difieren en la severidad con la que corrigieron. Las siguientes tablas ofrecen información que sirven de ayuda para poder averiguar la severidad ejercida.

Tabla 11.70. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Correctores
121	76	1,6	1,48	0,91	0,21	2
134	76	1,8	1,66	0,36	0,20	5
134	76	1,8	1,66	0,36	0,20	12
136	76	1,8	1,69	0,28	0,20	6
138	76	1,8	1,72	0,19	0,20	11
140	76	1,8	1,75	0,11	0,20	9
144	76	1,9	1,80	-0,05	0,20	7
146	76	1,9	1,83	-0,13	0,20	14
147	76	1,9	1,84	-0,17	0,20	13
147	76	1,9	1,84	-0,17	0,20	15
148	76	1,9	1,85	-0,22	0,20	1
149	76	2,0	1,87	-0,26	0,20	3
150	76	2,0	1,88	-0,30	0,20	8
150	76	2,0	1,88	-0,30	0,20	10
158	76	2,1	1,99	-0,62	0,20	4
142,8	76,0	1,9	1,78	0,00	0,20	Mean (Count: 15)
8,8	0,0	0,1	0,12	0,36	0,00	S.D. (Populn)
9,1	0,0	0,1	0,12	0,38	0,00	S.D. (Sample)

Las medidas de severidad de los correctores oscilan desde -0,62 logits con el corrector más benevolente (número 4) hasta 0,91 logits con el

corrector más severo (número 2). El rango de las medidas de severidad es de 1,53 logits.

Estas medidas cambian un poco al tenerse en cuenta las correcciones hechas sólo por dos correctores por candidato, según se observa en la tabla 11.71.

Tabla 11.71. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Fair-M Measure	Model S.E.	Nu Correctores
32	16	2,0	1,53	1,00	0,44	2
37	12	3,1	1,62	0,74	0,51	15
25	12	2,1	1,65	0,66	0,51	12
24	12	2,0	1,71	0,47	0,51	11
37	12	3,1	1,76	0,34	0,50	14
25	16	1,6	1,79	0,26	0,46	5
31	16	1,9	1,89	-0,04	0,44	9
33	16	2,1	1,92	-0,14	0,47	13
38	16	2,4	1,94	-0,19	0,48	3
27	12	2,3	1,94	-0,21	0,51	1
33	16	2,1	1,98	-0,32	0,44	6
31	12	2,6	1,99	-0,34	0,50	7
48	16	3,0	2,04	-0,50	0,44	10
18	8	2,3	2,12	-0,73	0,62	8
29	12	2,4	2,22	-1,02	0,51	4
31,2	13,6	2,3	1,87	0,00	0,49	Mean (Count: 15)
7,0	2,4	0,4	0,19	0,55	0,05	S.D. (Populn)
7,2	2,5	0,4	0,19	0,57	0,05	S.D. (Sample)

En este caso hay un rango mayor en las medidas de severidad, oscilando desde -1,02 (con el corrector 4) hasta 1 (con el corrector 2). Según se puede ver, algunos de los correctores no aparecen en el mismo orden que en la tabla anterior.

La tabla 11.72 que se muestra a continuación recoge información sobre la severidad ejercida por todos los correctores en la corrección del segundo ejercicio. Hay que recordar, no obstante, que estos datos están influenciados por la gran cantidad de candidatos que no hicieron este ejercicio. El corrector más benevolente tiene una medida de -2,41 logits, mientras que el más estricto tiene una medida de 1,26, habiendo un rango de 3,67 logits.

Tabla 11.72. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-MI Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Correctores
21	11	1,9	1,50	1,26	0,57	2
21	11	1,9	1,50	1,26	0,57	5
23	11	2,1	1,74	0,62	0,56	12
23	11	2,1	1,74	0,62	0,56	15
24	11	2,2	1,86	0,31	0,56	7
24	11	2,2	1,86	0,31	0,56	11
25	11	2,3	2,00	0,00	0,57	1
25	11	2,3	2,00	0,00	0,57	8
25	11	2,3	2,00	0,00	0,57	9
25	11	2,3	2,00	0,00	0,57	14
26	11	2,4	2,13	-0,33	0,57	4
26	11	2,4	2,13	-0,33	0,57	6
26	11	2,4	2,13	-0,33	0,57	10
28	11	2,5	2,41	-0,99	0,58	3
32	11	2,9	2,95	-2,41	0,61	13
24,9	11,0	2,3	2,00	0,00	0,57	Mean (Count: 15)
2,6	0,0	0,2	0,35	0,86	0,01	S.D. (Populn)
2,7	0,0	0,2	0,36	0,89	0,01	S.D. (Sample)

11.4.4.2.2. Consistencia

En segundo lugar se quiere saber si los correctores usaron la escala de corrección de manera consistente. En las tres siguientes tablas se incluyen los estadísticos de ajuste que FACETS realiza. Esta información es necesaria para establecer la consistencia en el uso de las escalas de corrección.

Tabla 11.73. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.		Exact	Agree.	
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Obs %	Exp %	Nu Correctores
1,11	0,7	1,10	0,6	0,87	0,65	66,1	46,4	2
0,82	-1,1	0,87	-0,7	1,16	0,67	69,8	47,8	5
0,73	-1,7	0,75	-1,5	1,26	0,67	69,0	47,8	12
1,10	0,6	1,07	0,4	0,92	0,65	68,0	47,9	6
1,14	0,8	1,13	0,8	0,85	0,65	67,4	48,0	11
1,29	1,6	1,30	1,7	0,69	0,65	65,8	48,0	9
1,07	0,4	1,05	0,3	0,94	0,66	68,5	47,9	7
0,86	-0,8	0,89	-0,6	1,13	0,66	68,9	47,9	14
0,86	-0,8	0,82	-1,1	1,19	0,66	70,1	47,8	13
0,98	0,0	0,94	-0,3	1,06	0,66	68,0	47,8	15
0,71	-1,9	0,68	-2,2	1,32	0,67	71,5	47,8	1
0,78	-1,4	0,77	-1,4	1,24	0,67	70,1	47,7	3
0,97	-0,1	0,98	0,0	1,01	0,66	67,9	47,6	8
1,09	0,5	1,15	0,9	0,86	0,66	66,4	47,6	10
1,10	0,6	1,09	0,5	0,90	0,66	67,7	46,8	4
0,97	-0,2	0,97	-0,2		0,66			Mean (Count: 15)
0,17	1,1	0,17	1,1		0,01			S.D. (Populn)
0,17	1,1	0,18	1,1		0,01			S.D. (Sample)

De entre todos los correctores, el número 9 muestra evidencia de cierto desajuste en sus calificaciones, puesto que su media cuadrática del infit de 1,29 está por encima del límite superior de control de un examen de alto impacto, como es el caso de la PAU. Esto es indicio de que no usa la escala de corrección de manera consistente. Por el contrario, los correctores 1, 3 y 12 tienen una media cuadrática del infit por debajo de 0,8.

Todos estos valores cambian si se tiene en cuenta tan sólo la corrección que hacen dos correctores por candidato, según muestra la tabla 11.74.

Tabla 11.74. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,72	-0,7	0,72	-0,7	1,27	0,65	68,0	44,4	2
1,65	1,4	1,66	1,4	0,38	0,62	66,9	45,2	15
0,62	-0,9	0,64	-0,8	1,35	0,67	75,0	45,2	12
1,42	1,0	1,48	1,1	0,56	0,60	66,4	45,9	11
0,53	-1,2	0,53	-1,2	1,45	0,66	78,2	45,9	14
1,08	0,3	1,17	0,5	0,85	0,64	73,4	46,1	5
1,32	0,9	1,35	1,0	0,63	0,63	67,2	46,0	9
0,35	-2,1	0,30	-1,7	1,60	0,68	76,6	46,9	13
0,67	-0,9	0,86	-0,1	1,25	0,68	78,1	46,8	3
0,48	-1,4	0,49	-1,4	1,54	0,68	75,0	45,7	1
1,03	0,1	1,02	0,1	0,97	0,63	68,8	45,8	6
0,89	-0,1	0,94	0,0	1,08	0,67	73,4	45,6	7
1,20	0,6	1,15	0,5	0,85	0,63	71,1	45,4	10
0,35	-1,6	0,33	-1,6	1,68	0,66	78,2	44,8	8
1,09	0,3	1,06	0,2	0,98	0,66	63,3	43,4	4
0,89	-0,3	0,91	-0,2		0,65			Mean (Count: 15)
0,39	1,1	0,40	1,0		0,02			S.D. (Populn)
0,40	1,1	0,41	1,1		0,02			S.D. (Sample)

Según la tabla anterior, los correctores 9, 10, 11 y 15 tienen una media cuadrática del infit por encima de 1,2. La media cuadrática del infit de los correctores 1, 2, 3, 8, 12, 13 y 14 está por debajo de 0,8.

Finalmente, la tabla 11.75 muestra el infit y outfit de los correctores según la corrección que todos hacen del segundo ejercicio.

Tabla 11.75. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,91	0,0	0,86	0,0	1,10	0,97	80,0	43,9	2
0,83	-0,2	0,84	0,0	1,20	0,97	79,5	43,9	5
0,73	-0,5	0,73	-0,4	1,22	0,98	81,7	45,3	12
0,72	-0,6	0,62	-0,7	1,43	0,98	82,6	45,3	15
1,01	0,1	0,83	-0,2	1,15	0,97	83,3	45,7	7
1,10	0,3	0,90	0,0	1,07	0,97	83,1	45,7	11
0,47	-1,4	0,42	-1,4	1,54	0,99	84,5	46,0	1
0,90	0,0	0,88	-0,1	1,10	0,98	81,2	46,0	8
0,77	-0,4	0,65	-0,6	1,31	0,98	84,0	46,0	9
0,68	-0,7	0,58	-0,8	1,39	0,98	85,0	46,0	14
0,29	-2,1	0,30	-1,9	1,63	0,99	84,8	45,9	4
0,95	0,0	0,97	0,1	1,02	0,98	82,1	45,9	6
1,44	1,0	1,48	1,0	0,66	0,96	79,3	45,9	10
0,47	-1,2	0,56	-0,8	1,44	0,99	83,3	45,1	3
1,83	1,6	1,87	1,4	0,18	0,95	75,5	40,8	13
0,87	-0,3	0,83	-0,3		0,98			Mean (Count: 15)
0,37	0,9	0,38	0,8		0,01			S.D. (Populn)
0,39	0,9	0,40	0,8		0,01			S.D. (Sample)

En esta ocasión, los correctores que tienen una media cuadrática del *infit* por encima de 1,2 son los números 10 y 13. Por debajo de 0,8 están los números 1, 3, 4, 9, 12, 14 y 15.

Más adelante, en el punto 11.4.4.6 se analizarán las respuestas inesperadas y se intentará dar una explicación al comportamiento inusual de los correctores aquí mencionados.

11.4.4.3 Estadísticas de las categorías evaluadas

En este apartado se presentan ciertas cuestiones relacionadas con las categorías evaluadas en el primer ejercicio de la expresión escrita desde la perspectiva del MRM. En primer lugar se quiere saber en qué medida difieren en dificultad. En segundo lugar, se plantea si existe unidimensionalidad entre las categorías evaluadas.

11.4.4.3.1 Dificultad

En esta sección se analiza la dificultad de las categorías evaluadas en el primer ejercicio. En la tabla 11.76 se tienen en cuenta las correcciones hechas por todos los correctores. La tabla 11.77 muestra los resultados a partir de la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 11.76. Informe sobre las medidas de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	Model S.E.	N Categorías
472	285	1,7	1,55	0,70	0,11	3 Gramática
512	285	1,8	1,70	0,25	0,11	4 Léxico y ortografía
558	285	2,0	1,87	-0,25	0,10	2 Organización
600	285	2,1	2,01	-0,70	0,10	1 Consec. de la tarea
535,5	285,0	1,9	1,78	0,00	0,10	Mean (Count: 4)
48,1	0,0	0,2	0,17	0,53	0,00	S.D. (Populn)
55,5	0,0	0,2	0,20	0,61	0,00	S.D. (Sample)

Las medidas de dificultad van desde -0,70 logits para la consecución de la tarea, la categoría más fácil, hasta 0,70 logits para la gramática, la categoría más fácil. Las medidas de dificultad muestran un rango de 1,4 logits.

Tabla 11.77. Informe sobre las medidas de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	Model S.E.	N Categorías
98	51	1,9	1,47	1,19	0,26	3 Gramática
119	51	2,3	1,92	-0,13	0,25	4 Léxico y ortografía
122	51	2,4	1,98	-0,32	0,25	2 Organización
129	51	2,5	2,12	-0,74	0,25	1 Consec. de la tarea
117,0	51,0	2,3	1,87	0,00	0,25	Mean (Count: 4)
11,6	0,0	0,2	0,24	0,72	0,00	S.D. (Populn)
13,3	0,0	0,3	0,28	0,83	0,00	S.D. (Sample)

Las medidas de dificultad de las categorías evaluadas a partir de la doble corrección van desde -0,74 logits para la consecución de la tarea, la categoría más fácil, hasta 1,19 logits para la gramática, la categoría más difícil. Las medidas de dificultad muestran un rango de 1,93 logits.

11.4.4.3.2 Unidimensionalidad

Tras analizarse la dificultad de las categorías evaluadas, es importante averiguar si éstas trabajan conjuntamente con el objetivo de definir una variable significativa. Las medidas del infit y del outfit de cada categoría nos ayudan a establecer esta unidimensionalidad. Las dos tablas que se incluyen en este punto proveen esa información. En la tabla 11.78 se tienen en cuenta las correcciones hechas por todos los correctores, mientras que la tabla 11.79 muestra los resultados a partir de la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 11.78. Informe sobre el infit y el outfit de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.			
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	N	Categorías
0,94	-0,6	0,92	-0,9	1,07	0,65	3	Gramática
1,03	0,4	1,06	0,7	0,94	0,65	4	Léxico y ortografía
0,93	-0,8	0,93	-0,8	1,08	0,66	2	Organización
0,98	-0,1	0,99	-0,1	1,01	0,66	1	Consecución de la tarea
0,97	-0,3	0,97	-0,3		0,66		Mean (Count: 4)
0,04	0,5	0,06	0,7		0,00		S.D. (Populn)
0,05	0,6	0,07	0,8		0,00		S.D. (Sample)

Tal y como se puede observar, la media cuadrática del infit de cada una de las categorías evaluadas está muy cerca de 1, lo cual indica que existe unidimensionalidad entre las categorías y que se pueden calibrar conjuntamente.

La tabla 11.79 muestra unas medias cuadráticas del infit para cada una de las categorías cercanas a 1 también. De entre todas ellas, la más baja es la de la consecución de la tarea, pero sigue estando entre los límites establecidos por McNamara (1996), según se observa a continuación.

Tabla 11.79. Informe sobre el infit y el outfit de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.			
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	N	Categorías
0,90	-0,4	0,89	-0,4	1,10	0,65	3	Gramática
0,96	-0,1	1,04	0,2	1,01	0,66	4	Léxico y ortografía
1,02	0,1	1,01	0,1	0,98	0,65	2	Organización
0,79	-1,0	0,78	-1,1	1,22	0,66	1	Consecución de la tarea
0,92	-0,4	0,93	-0,3		0,65		Mean (Count: 4)
0,08	0,5	0,10	0,5		0,00		S.D. (Populn)
0,10	0,5	0,12	0,6		0,01		S.D. (Sample)

11.4.4.4 Estadísticas de las personas

En esta sección se analizan algunas de las preguntas acerca de los candidatos. La primera de ellas es la medida en la que difieren en su habilidad. En segundo lugar se intenta averiguar cuáles son los perfiles inusuales a partir de las respuestas que los candidatos dan y las correcciones hechas por los correctores.

11.4.4.4.1 Habilidad

La primera cuestión que se plantea está relacionada con la habilidad de los candidatos. Se desea averiguar si la habilidad de los candidatos difiere de unos a otros, al mismo tiempo que preocupa el saber de qué manera afectan las diferencias de severidad ejercida por los correctores en las calificaciones de los candidatos. Las siguientes tablas pueden servir de ayuda para responder estas preguntas.

Tabla 11.80. Informe sobre las medidas de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Candidatos
301	75	4,0	4,03	2,38	0,17	26
241	75	3,2	3,22	0,96	0,15	30
239	75	3,2	3,20	0,91	0,15	13
232	75	3,1	3,10	0,77	0,14	14
206	75	2,7	2,75	0,25	0,14	20
205	75	2,7	2,74	0,23	0,14	16
150	75	2,0	2,00	-0,82	0,14	1
134	75	1,8	1,78	-1,13	0,14	22
121	75	1,6	1,61	-1,38	0,14	25
107	75	1,4	1,42	-1,65	0,14	21
103	75	1,4	1,36	-1,73	0,14	9
91	75	1,2	1,20	-1,98	0,14	29
84	75	1,1	1,10	-2,13	0,15	2
72	75	1,0	0,94	-2,39	0,15	11
62	75	0,8	0,80	-2,63	0,16	23
51	75	0,7	0,65	-2,93	0,17	5
50	75	0,7	0,64	-2,95	0,17	4
24	75	0,3	0,30	-3,90	0,22	24
15	75	0,2	0,18	-4,44	0,27	19
14	75	0,2	0,17	-4,51	0,28	6
12	75	0,2	0,15	-4,68	0,30	7
2	75	0,0	0,02	-6,55	0,71	8
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	3
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	10
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	12
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	15
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	17
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	18
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	27
0	75	0,0	0,00	(-8,46	1,82)	28
83,9	75,0	1,1	1,11	-3,60	0,63	Mean (Count: 30)
89,6	0,0	1,2	1,20	3,46	0,73	S.D. (Populn)
91,1	0,0	1,2	1,22	3,52	0,74	S.D. (Sample)

Según se observa, las medidas de habilidad de los candidatos van desde -8,46 logits (para los candidatos con una habilidad más baja: candidatos 3, 10, 12, 15, 17, 18, 27 y 28) hasta 2,38 (para el candidato con una habilidad más alta, el candidato número 26). Las medidas de habilidad muestran un rango de 10,84 logits.

En el caso de los datos mostrados en esta tabla no cabe la posibilidad de que algún candidato reciba una calificación más baja simplemente porque su ejercicio se corrigió de manera más severa (y viceversa), ya que todos los correctores corrigieron todos los ejercicios.

La tabla 11.81, que se incluye a continuación, muestra el informe de las medidas de los candidatos teniéndose en cuenta tan sólo la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 11.81. Informe sobre las medidas de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por sólo dos correctores por candidato)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Candidatos
44	10	4,4	4,39	2,80	0,52	26
35	10	3,5	3,59	1,24	0,40	30
32	10	3,2	3,43	0,98	0,38	14
31	10	3,1	3,17	0,57	0,38	13
205	75	2,7	2,81	0,08	0,13	16
27	10	2,7	2,75	0,01	0,36	20
19	10	1,9	1,98	-0,82	0,34	1
18	10	1,8	1,91	-0,89	0,34	25
17	10	1,7	1,53	-1,26	0,34	22
14	10	1,4	1,40	-1,39	0,34	21
13	10	1,3	1,17	-1,64	0,35	9
14	10	1,4	1,16	-1,65	0,34	29
9	10	0,9	0,93	-1,93	0,38	11
10	10	1,0	0,89	-1,98	0,37	2
7	10	0,7	0,52	-2,60	0,41	4
6	10	0,6	0,50	-2,65	0,44	5
6	10	0,6	0,45	-2,74	0,44	23
6	10	0,6	0,45	-2,74	0,44	24
2	10	0,2	0,14	-4,01	0,72	6
1	10	0,1	0,07	-4,73	1,00	19
1	10	0,1	0,07	-4,75	1,00	7
0	10	0,0	0,03	(-5,53	1,82)	18
0	10	0,0	0,03	(-5,56	1,82)	28
0	10	0,0	0,03	(-5,61	1,82)	17
0	10	0,0	0,02	(-5,72	1,82)	12
0	10	0,0	0,02	(-5,73	1,82)	10
0	10	0,0	0,02	(-5,82	1,82)	8
0	10	0,0	0,02	(-5,90	1,82)	27
0	10	0,0	0,02	(-6,04	1,82)	3
0	75	0,0	0,00	(-7,80	1,81)	15
17,2	14,3	1,1	1,12	-2,79	0,86	Mean (Count: 30)
36,9	16,2	1,2	1,28	2,64	0,65	S.D. (Populn)
37,5	16,5	1,3	1,30	2,68	0,66	S.D. (Sample)

El rango de las medidas de habilidad de los candidatos es muy parecido al de la 11.80. Éstas oscilan desde -7,80 logits (para el candidato con una habilidad más baja, el número 15) hasta 2,80 (para el candidato con una habilidad más alta, el candidato número 26), haciendo un rango de 10,6 logits.

En esta ocasión sí puede darse el caso de que alguno de los candidatos reciba una calificación más baja que el resto simplemente porque su ejercicio se corrigió de manera más severa, ya que los datos muestran tan sólo la doble corrección hecha para cada candidato. En ese caso, la columna FAIR-M AVERAGE ofrece la puntuación que cada candidato habría recibido si su ejercicio lo hubieran corregido dos correctores con una severidad media.

11.4.4.4.2 Perfiles inusuales

En segundo lugar, se quiere saber si algunos candidatos presentan perfiles inusuales que necesiten una mayor consideración antes de que se ofrezcan los resultados finales y definitivos. Las medidas del *infit* y del *oufit* de cada candidato nos ayudan a identificar estos perfiles inusuales. Las dos tablas que se incluyen en este punto proveen esa información. En la primera de ellas se tienen en cuenta las correcciones hechas por todos los correctores, mientras que la segunda muestra los resultados a partir de la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 11.82. Informe sobre el infit y el outfit de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por todos los correctores)

Infit	Outfit	Estim.				
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		
				PtBis		
				Nu		
				Candidatos		
0,72	-1,8	0,70	-2,1	1,32	0,11	26
2,04	5,1	1,96	4,7	-0,13	-0,28	30
1,35	2,0	1,30	1,7	0,59	-0,17	13
1,23	1,4	1,21	1,2	0,75	-0,11	14
1,24	1,4	1,23	1,4	0,74	-0,28	20
2,12	5,4	2,08	5,2	0,09	0,57	16
1,10	0,6	1,11	0,7	0,94	0,50	1
0,84	-1,0	0,86	-0,8	1,23	0,54	22
0,62	-2,8	0,63	-2,7	1,41	0,00	25
0,64	-2,6	0,67	-2,4	1,50	0,48	21
0,85	-1,0	0,86	-0,8	1,25	0,48	9
0,65	-2,5	0,66	-2,4	1,52	0,52	29
0,48	-4,2	0,50	-4,0	1,73	0,51	2
0,61	-2,9	0,60	-2,9	1,38	0,06	11
0,51	-3,8	0,52	-3,7	1,66	0,50	23
0,42	-4,6	0,43	-4,4	1,64	0,47	5
0,53	-3,5	0,59	-2,8	1,37	0,16	4
0,65	-1,8	0,60	-1,9	1,21	0,33	24
0,82	0,6	0,72	-0,9	1,08	0,20	19
1,16	0,6	2,16	3,0	0,68	-0,51	6
1,31	1,0	2,41	3,3	0,70	-0,40	7
1,02	0,2	2,03	1,2	0,94	-0,14	8
Minimum					0,00	3
Minimum					0,00	10
Minimum					0,00	12
Minimum					0,00	15
Minimum					0,00	17
Minimum					0,00	18
Minimum					0,00	27
Minimum					0,00	28
Infit	Outfit	Estim.				
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		
				PtBis		
				Nu		
				Candidatos		
0,95	-0,7	1,08	-0,4		0,12	Mean (Count: 30)
0,46	2,7	0,62	2,8		0,30	S.D. (Populn)
0,47	2,8	0,63	2,9		0,31	S.D. (Sample)

Según los datos mostrados en la tabla 11.82, hay cuatro candidatos (7, 13, 16 y 30) con una media cuadrática del infit por encima de los límites propuestos por McNamara. Sin embargo, hay varios candidatos con una meda cuadrática por debajo de los límites establecidos. Ocho de ellos en concreto aparecen en la parte inferior, indicándose que tienen la mínima media cuadrática. Más adelante en el punto 11.4.4.6 se presentarán las respuestas inesperadas de todos estos candidatos.

Las medias cuadráticas de la tabla 11.82 varían un poco con las de la tabla 11.83, según se puede observar a continuación.

Tabla 11.83. Informe sobre el infit y el outfit de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu Candidatos
1,40	0,9	1,22	0,5	0,72	0,15	26
2,37	2,3	2,04	1,9	-0,50	-0,37	30
1,17	0,5	1,00	0,1	0,96	-0,28	14
2,01	1,9	1,63	1,3	0,03	-0,52	13
0,89	-0,6	0,84	-0,9	1,31	0,38	16
2,58	2,6	2,41	2,3	-0,60	-0,48	20
0,27	-2,3	0,30	-2,1	1,84	0,53	1
0,75	-0,5	1,00	0,1	0,83	0,11	25
0,31	-2,2	0,33	-1,9	1,83	0,34	22
0,47	-1,5	0,45	-1,4	1,67	0,35	21
0,44	-1,6	0,42	-1,5	1,73	0,47	9
0,42	-1,7	0,41	-1,6	1,74	0,44	29
0,68	-0,6	0,81	-0,2	1,00	0,06	11
0,32	-2,0	0,31	-1,7	1,62	0,43	2
0,70	-0,5	1,58	1,0	0,51	-0,22	4
0,27	-1,9	0,26	-1,5	1,47	0,45	5
0,81	-0,2	0,69	-0,3	1,26	0,32	23
0,23	-2,0	0,25	-1,5	1,49	0,20	24
1,22	0,5	5,54	2,5	0,31	-0,68	6
0,88	0,2	0,71	0,2	1,03	0,14	19
1,10	0,4	5,48	2,0	0,64	-0,20	7
Minimum					0,00	18
Minimum					0,00	28
Minimum					0,00	17
Minimum					0,00	12
Minimum					0,00	10
Minimum					0,00	8
Minimum					0,00	27
Minimum					0,00	3
Minimum					0,00	15
Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu Candidatos
0,92	-0,4	1,32	-0,1		0,05	Mean (Count: 30)
0,67	1,5	1,48	1,5		0,31	S.D. (Populn)
0,68	1,5	1,52	1,6		0,31	S.D. (Sample)

En esta ocasión sigue habiendo cuatro candidatos con una media cuadrática por encima de 1,3 (números 13, 20, 26 y 30). Por debajo de 0,75 sigue habiendo un número más alto de candidatos. Esta vez hay nueve candidatos con una media cuadrática mínima.

11.4.4.5 Estadísticas de las escalas de corrección

Finalmente nos centraremos en las estadísticas de las escalas de corrección desde el punto de vista del MRM. Una de las preguntas que se quiere responder es si los valores de la escala de corrección están ordenados de manera apropiada, decidiéndose si la escala de corrección funciona de manera correcta en una escala de cinco puntos y si se distingue de manera clara cada una de esos valores.

11.4.4.5.1 Categorías de las escalas de corrección

La escritura se evalúa con dos ejercicios que se corrigen con la ayuda de una escala de corrección de cinco puntos cada uno. No obstante, los análisis que a continuación se muestran se han hecho por separado, puesto que los correctores usaron dos escalas distintas: para el primer ejercicio debían dar una puntuación de cero a cinco en cuatro categorías distintas (consecución de la tarea, organización, gramática y léxico/ortografía), mientras que para el segundo ejercicio debían dar tan sólo una calificación global (de cero a cinco) según la consecución de la tarea.

Las tablas 11.84, 11.85 y 11.86 muestran información sobre el uso de la escala de corrección que sirve para dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente.

Tabla 11.84. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
0	136	12%	12%	-6,38	-6,43	1,1		
1	340	30%	42%	-4,13	-4,07	1,0	-6,25	0,09
2	320	28%	70%	-1,22	-1,28	1,0	-2,63	0,07
3	225	20%	90%	0,94	1,03	1,0	0,32	0,08
4	108	9%	99%	2,93	2,84	0,9	2,63	0,10
5	11	1%	100%	4,48	4,31	0,9	5,92	0,23

Tabla 11.85. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
0	20	10%	10%	-6,55	-6,64	1,0		
1	43	21%	31%	-4,17	-4,19	1,1	-6,14	0,24
2	44	22%	52%	-1,40	-1,31	1,0	-2,81	0,20
3	58	28%	81%	1,76	1,79	0,9	0,04	0,20
4	32	16%	97%	3,30	3,33	0,8	3,22	0,17
5	7	3%	100%	5,84	5,23	0,5	5,69	0,34

Tabla 11.86. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
0	29	18%	18%	-7,57	-7,41	0,7		
1	49	30%	47%	-4,94	-4,99	0,7	-6,65	0,21
2	11	7%	54%	-2,04	-1,77	0,5	-2,00	0,30
3	20	12%	66%	3,14	2,87	0,9	0,13	0,45
4	37	22%	88%	4,34	4,24	1,2	3,02	0,22
5	19	12%	100%	5,34	5,55	1,0	5,50	0,22

Según se puede observar en las tres tablas, las cifras de la columna AVGE MEASURE van aumentando a medida que nos movemos hacia abajo, lo cual es indicio de que aquellos candidatos con unas calificaciones más altas muestran un nivel más alto en la variable que se

está midiendo que aquellos candidatos con calificaciones más bajas. Los datos de las tres tablas confirman esta regla.

En segundo lugar, todas las cifras de la media cuadrática del outfit en las tres tablas están comprendidas entre 0,5 y 1,5, indicándose de nuevo que se está haciendo un buen uso de las escalas de corrección.

En tercer lugar, las tablas 11.87, 11.88 y 11.89 pueden también servir de ayuda para comprobar que las escalas de corrección están siendo usadas de la manera esperada. En las tres tablas, todas las cifras de la tercera columna aparecen ordenadas también de menor a mayor, según se muestra a continuación.

Tabla 11.87. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

EXPECTATION	MOST	0,5 Cumul.	Cat	Obsd-Expd
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	Diagnostic
Category -0,5	from	at	Prob	Residual
(-7,33)	low	low	100%	136,0
-4,42	-6,30	-6,25	75%	340,0
-1,15	-2,67	-2,63	68%	320,0
1,48	0,24	0,32	61%	225,0
4,28	2,75	2,63	72%	108,0
(7,02)	6,00	5,92	100%	11,0
--- (Mean) ---	----- (Modal) -----	----- (Median) -----		

Tabla 11.88. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

EXPECTATION	MOST	0,5 Cumul.	Cat	Obsd-Expd
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	Diagnostic
Category -0,5	from	at	Prob	Residual
(-7,23)	low	low	100%	20,0
-4,46	-6,22	-6,14	72%	43,0
-1,37	-2,84	-2,81	67%	44,0
1,62	0,07	0,04	71%	58,0
4,47	3,13	3,22	63%	32,0
(6,82)	5,88	5,69	100%	7,0
--- (Mean) ---	----- (Modal) -----	----- (Median) -----		

Tabla 11.89. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

EXPECTATION Measure at Category	MOST PROBABLE from	0,5 Cumul. Probabil. at	Cat	Obsd-Expd
(-7,72)	low	low	100%	29,0
-4,29	-6,66	-6,65	84%	49,0
-,94	-2,20	-2,00	59%	11,0
1,58	0,23	0,13	68%	20,0
4,27	2,97	3,02	63%	37,0
(6,63)	5,68	5,50	100%	19,0

--- (Mean) ----- (Modal) --- (Median) -----

Finalmente, una última forma de comprobar la manera en la que se usan las escalas de corrección es a través del uso de las curvas de la probabilidad. En las tres figuras que se incluyen a continuación se ve claramente que hay una cima para cada uno de los valores de las escalas de corrección, lo que demuestra una vez más que éstas están funcionando de la manera esperada.

Figura 11.8. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del primer ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

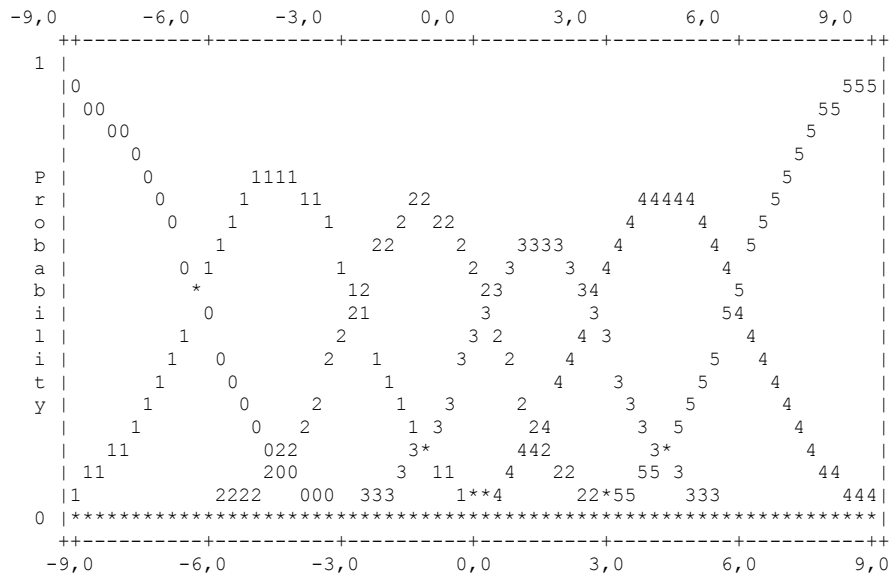


Figura 11.9. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del primer ejercicio (Corrección hecha por sólo dos correctores por candidato)

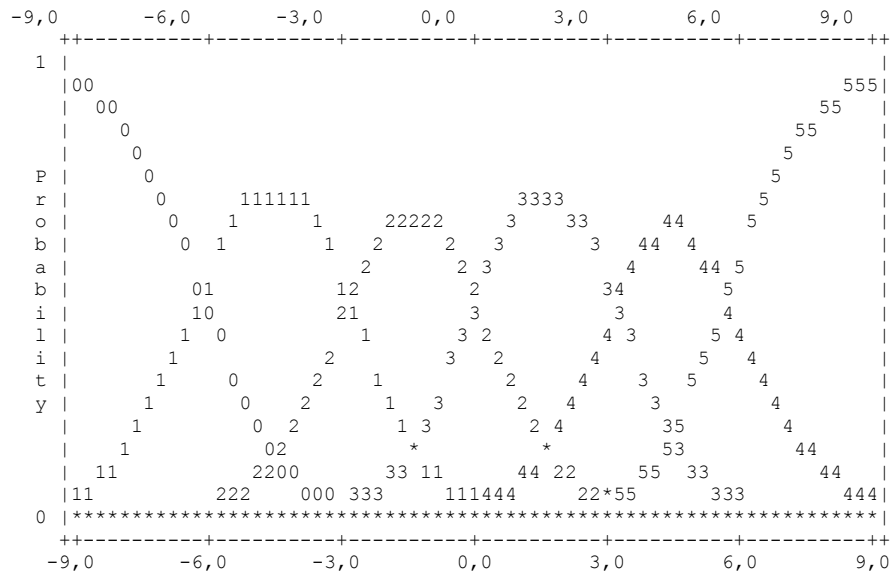
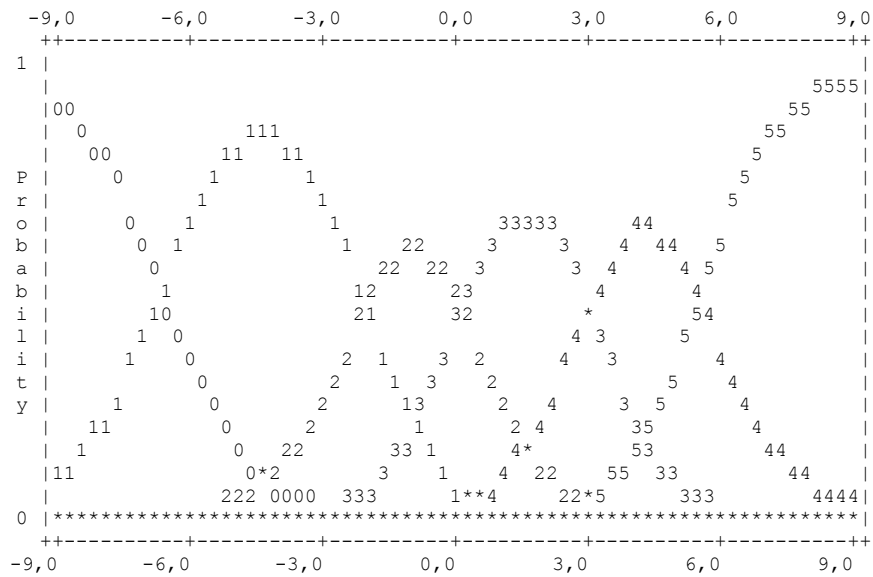


Figura 11.10. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del segundo ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)



11.4.4.6 Respuestas inesperadas

Tal y como se dijo ya anteriormente, algunos de los candidatos en los análisis presentados hasta ahora tienen una media cuadrática del infit por encima o por debajo de los límites establecidos. Es por ello por lo que interesa mirar las tablas que aparecen a continuación, en las que se muestran las respuestas inesperadas en este componente.

Tabla 11.90. Respuestas inesperadas del primer ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categorías
0	0	1,5	-1,5	-2	29	29	1	1	4	Léxico y ortografía
1	1	2,5	-1,5	-2	20	20	2	2	1	Consecución de la tarea
3	3	1,6	1,4	2	21	21	2	2	2	Organización
1	1	2,3	-1,3	-2	30	30	2	2	3	Gramática
1	1	0,2	0,8	2	24	24	2	2	4	Léxico y ortografía
3	3	1,6	1,4	2	9	9	3	3	3	Gramática
5	5	3,9	1,1	2	16	16	4	4	1	Consecución de la tarea
5	5	3,7	1,3	2	16	16	4	4	2	Organización
2	2	0,8	1,2	2	5	5	4	4	3	Gramática
1	1	2,9	-1,9	-2	14	14	4	4	3	Gramática
3	3	1,8	1,2	2	9	9	5	5	1	Consecución de la tarea
0	0	1,1	-1,1	-2	11	11	5	5	1	Consecución de la tarea
1	1	0,1	0,9	2	19	19	5	5	4	Léxico y ortografía
4	4	2,5	1,5	2	20	20	6	6	2	Organización
3	3	1,5	1,5	2	29	29	6	6	2	Organización
2	2	0,9	1,1	2	11	11	6	6	4	Léxico y ortografía
4	4	2,7	1,3	2	14	14	7	7	3	Gramática
2	2	1,0	1,0	2	11	11	7	7	4	Léxico y ortografía
0	0	1,5	-1,5	-2	29	29	7	7	4	Léxico y ortografía
0	0	1,3	-1,3	-2	11	11	8	8	1	Consecución de la tarea
1	1	0,2	0,8	2	19	19	8	8	3	Gramática
0	0	1,7	-1,7	-3	9	9	8	8	4	Léxico y ortografía
3	3	1,6	1,4	2	2	2	9	9	1	Consecución de la tarea
0	0	1,0	-1,0	-2	5	5	9	9	1	Consecución de la tarea
0	0	1,2	-1,2	-2	11	11	9	9	1	Consecución de la tarea
3	3	1,8	1,2	2	25	25	9	9	1	Consecución de la tarea
3	3	1,7	1,3	2	29	29	9	9	1	Consecución de la tarea
0	0	1,0	-1,0	-2	11	11	9	9	2	Organización
4	4	2,6	1,4	2	20	20	9	9	2	Organización
2	2	0,9	1,1	2	11	11	9	9	4	Léxico y ortografía
1	1	0,2	0,8	2	19	19	10	10	3	Gramática
0	0	1,5	-1,5	-2	29	29	10	10	4	Léxico y ortografía
1	1	2,7	-1,7	-2	20	20	11	11	1	Consecución de la tarea
0	0	1,0	-1,0	-2	11	11	11	11	2	Organización
3	3	1,8	1,2	2	21	21	11	11	2	Organización
3	3	1,4	1,6	2	9	9	11	11	3	Gramática
2	2	0,9	1,1	2	11	11	11	11	4	Léxico y ortografía
2	2	3,3	-1,3	-2	14	14	13	13	1	Consecución de la tarea
2	2	1,0	1,0	2	5	5	13	13	2	Organización
4	4	2,7	1,3	2	20	20	14	14	2	Organización
2	2	1,0	1,0	2	11	11	14	14	4	Léxico y ortografía
4	4	2,7	1,3	2	14	14	15	15	3	Gramática
2	2	1,0	1,0	2	11	11	15	15	4	Léxico y ortografía

A continuación se presenta un análisis de los resultados obtenidos por aquellos candidatos cuyos números se repiten continuamente en la tabla 11.90, en un intento de justificar las respuestas inesperadas de cada uno de ellos:

1. Candidato 9. FACETS encuentra extraño que este candidato, cuyas calificaciones oscilan generalmente entre 1 y 2, haya recibido una calificación de 3 en la consecución de la tarea, dos de 3 en la gramática y una de 0 en el léxico y la ortografía.
2. Candidato 11. Este candidato tiene generalmente calificaciones de 1. FACETS encuentra extraño que en la consecución de la tarea haya recibido varias calificaciones de 0 en la consecución de la tarea y algunos 2 en el léxico y la ortografía.
3. Candidato 14. Las calificaciones obtenidas por este candidato están comprendidas entre 2 y 3. Sin embargo, tres de los correctores le han dado una puntuación de 4 en la gramática, mientras que uno de ellos la califica con un 1.
4. Candidato 20. Este candidato, que generalmente tiene calificaciones de 2 y 3, ha recibido tres calificaciones de 4 en la organización del texto, hecho que FACETS encuentra raro. Del mismo modo, los correctores 2 y 11 califican la consecución de la tarea del primer ejercicio con 1, mientras que el resto opinan que tienen una calificación de 2 ó 3.
5. Candidato 29. Las calificaciones que generalmente recibe son 1 y 2. Sin embargo, tres correctores le han dado una calificación de 0 en el léxico y la ortografía. FACETS encuentra extraño también que le hayan dado una calificación de 3 en la consecución de la tarea y otra calificación de 3 en la organización del texto.

No sólo los candidatos muestran un comportamiento inesperado, ya que algunos correctores también parecen dar algunas correcciones que FACETS encuentra extrañas, tal y como se explica a continuación:

1. Corrector 2. FACETS señala el hecho de que le haya dado una calificación de 1 a la consecución de la tarea del candidato 20, mientras que el resto de calificaciones que le da a este candidato son de 3. Por el contrario, el léxico y la ortografía del candidato 24 lo puntúa con un 1, mientras que el resto de calificaciones que da a este candidato son 0. Otra de las respuestas inesperadas de este corrector es la puntuación que da a la gramática del candidato 30. Todas las calificaciones de este candidato están comprendidas entre 2 y 4, y sin embargo el corrector 2 ha puntuado la gramática del texto con un 1.
2. Corrector 4. Este corrector generalmente da calificaciones comprendidas entre 0 y 4. Sin embargo, le ha dado dos calificaciones de 5 al candidato 16, quien a su vez no recibe más calificaciones de 5 por parte de ningún otro corrector. Al candidato 5 le da una calificación de 2 en la gramática, y generalmente las calificaciones de este candidato en gramática son de 0 ó de 1. Por el contrario, al candidato 14 le da un 1 en la gramática, y este candidato recibe calificaciones de 3 y 4 en esta categoría por parte de los demás correctores.
3. Corrector 7. Una de las respuestas que FACETS no espera de este corrector es la que le da al léxico y la ortografía del candidato 11 y a la gramática del candidato 14, puesto que son más altas que el resto de las calificaciones que da a las otras categorías de estos candidatos. Por el contrario, al léxico y la ortografía de los candidatos 26 y 29 les da una puntuación más baja.
4. Corrector 9. Este es el corrector con un mayor número de respuestas inesperadas. Cuatro de las respuestas que FACETS identifica como

problemáticas las da a la consecución de la tarea de los candidatos 2, 11, 25 y 29. La puntuación que da a los candidatos 2, 25 y 29 es más alta que la que les dan los demás correctores. En el caso del candidato 11, hay cierta inconsistencia en el modo en que califica cada una de sus categorías. FACETS reconoce también que no es normal que puntúe con un 2 el léxico y la ortografía del candidato 11, mientras que le da un 0 a la consecución de la tarea y a la organización del ejercicio.

5. Corrector 11. Dos de las puntuaciones inesperadas que da son la de la gramática del candidato número 9 y la de la organización del texto del candidato 21, ya que son unas de las calificaciones más altas que estos candidatos reciben. Al mismo tiempo, FACETS reconoce que la consecución de la tarea del candidato 20 recibe una calificación muy por debajo del resto de calificaciones que este candidato obtiene.

En la tabla 11.90 aparecen reflejados, aunque en menor medida, el número de otros candidatos y de otros correctores. Se trata de casos aislados en los que no se puede distinguir un patrón definido de comportamiento inesperado.

Las tablas 11.91 y 11.92 muestran las respuestas inesperadas del primer ejercicio a partir de la doble corrección hecha para cada candidato y del segundo ejercicio teniéndose en cuenta la corrección hecha por todos los correctores respectivamente.

Tabla 11.91. Respuestas inesperadas del primer ejercicio (Corrección hecha por sólo dos correctores por candidato)

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categorías
1	1	0	0,9	2	19	19	3	3	4	Léxico y ortografía
1	1	0	0,8	2	4	4	5	5	3	Gramática
2	2	0	1,2	2	23	23	9	9	2	Organización
0	0	1,1	-1,1	-2	11	11	11	11	2	Organización
3	3	1,8	1,2	2	21	21	11	11	2	Organización
0	0	1,1	-1,1	-2	11	11	12	12	2	Organización
2	2	3,2	-1,2	-2	30	30	15	15	2	Organización
4	4	2,7	1,3	2	14	14	15	15	3	Gramática

Tabla 11.92. Respuestas inesperadas del segundo ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categoría
0	0	0,9	-0,9	-2	11	11	6	6	1	Consec. de la tarea
1	1	0,1	0,9	2	8	8	10	10	1	Consec. de la tarea
3	3	4,3	-1,3	-2	26	26	10	10	1	Consec. de la tarea
2	2	1,0	1,0	2	4	4	13	13	1	Consec. de la tarea
3	3	4,4	-1,4	-2	20	20	13	13	1	Consec. de la tarea
4	4	4,8	-0,8	-2	26	26	13	13	1	Consec. de la tarea

11.5 Cambios al examen tras la primera fase de pilotaje

Uno de los objetivos principales por los que llevar a cabo los análisis presentados hasta ahora es para una mejora del examen. Tras esta primera fase del pilotaje y de análisis se decidió que o bien algunos ítems en concreto necesitaban un cambio, o bien algunos ejercicios tenían que ser reemplazados por otros. En este punto se informa de aquellos ítems que se decidió cambiar tras su estudio a partir de los resultados de los análisis.

El primero de los cambios que se decidió hacer en todo el examen en general fue la numeración de los ítems. Tal y como se dijo anteriormente, todos los ítems de cada una de las partes se numeraron de

manera consecutiva desde el 1 hasta el 29 en la parte de comprensión escrita. En esta numeración se incluyeron los ítems que se daban como ejemplo para cada una de las partes; es por ello por lo que la numeración llegó hasta 29 en vez de 25. Se decidió que los ejemplos debían numerarse con el 0.

A continuación se listan los cambios que se decidieron hacer a cada uno de los componentes del examen:

1. Comprensión escrita:

a. Primera Parte. Volviendo a las tablas 11.8 y 11.9 se puede observar que algunos de los ítems de esta parte hacen que el alfa baje, como es el caso de los ítems 1 y 2. Se decidió, por tanto, modificar las preguntas de la siguiente manera:

- Ítem 1. *Which of the following shows the overall idea of the text?* se cambió por *The overall idea of the text is...*
- Ítem 2. *What is the author's intention with this text?* se cambió por *What is the writer's purpose with this text?*
- Ítem 5. *Why did the Japanese innovate with watermelons?* se transformó por *The Japanese wanted to experiment with watermelons because...*

Ninguna de las cuatro opciones de estos tres ítems sufrió cambio alguno.

b. Segunda Parte. Puesto que la correlación de cada uno de los ítems de la segunda parte es bastante alta, se decidió dejar esta parte sin ninguna reforma. Cada uno de los ítems de esta parte se comporta de la manera esperada: aquellos candidatos con un nivel más alto los responden correctamente y los que tienen una habilidad más baja no los aciertan.

c. Tercera parte. De nuevo, tal y como ocurre con la segunda parte, hay un alfa muy alto, lo cual indica una correlación y una

fiabilidad muy buena. Se decidió, por tanto, no cambiar ninguno de los ítems de esta parte.

- d. Cuarta Parte. Los datos de los ítems de la cuarta parte no son tan buenos como los de las partes 2 y 3. De hecho, en la tabla 11.8 se puede ver que algunos de los ítems no tienen una correlación buena. En este caso, en vez de cambiar los ítems problemáticos se decidió cambiar el ejercicio. En el examen original, el ejercicio de la cuarta parte era un *cloze test* con diez ítems. Para cada ítem se ofrecían cuatro posibles respuestas, de entre las cuales se debía elegir la correcta. Usándose el mismo texto, se decidió convertir el *cloze test* en un *c test* en el que cada dos palabras, a la segunda se le borraría la segunda mitad de las letras. En el nuevo ejercicio, los candidatos, en vez de tener que elegir una opción de entre cuatro, deben escribir la palabra correcta en cada hueco. A continuación se muestra el ejercicio definitivo con los cambios:

Read the passage below. There are some blank spaces. Fill each blank by the second half of a word. The first one has been done for you as an example.

Human Robots

One significant feature of most industrialised societies in the developed world is the breaking-up of the family and the rise of individualism. So, either all (0) the members (16) o ____ the (17) fam ____ do (18) n ____ stay (19) un ____ one (20) ro ____ or (21) ev ____ if (22) th ____ do, (23) th ____ do (24) n ____ feel (25) ve ____ connected to each other. This is especially true of countries of the West or Far East such as Japan, which has one of the most technology-oriented societies.

2. Comprensión oral:

- a. Primera Parte. Los datos de la tabla 11.29 muestran valores muy bajos para los ítems 2 y 4. Aunque estos ítems no se cambiaron para la siguiente fase, sí se cambió la numeración (tal y como se hizo con el componente de escritura) y se grabó un nuevo CD con espacios en blanco controlándose el tiempo que los candidatos tenían para contestar cada una de las preguntas. En esta primera fase el profesor tenía que detener cada una de las grabaciones, a la vez que controlaba el tiempo. Según muestran los datos, muchos de los candidatos no contestaron estos ítems, lo cual puede ser indicio de que no tuvieron tiempo suficiente para elegir la respuesta correcta.
- b. Segunda Parte. Ninguno de los ítems de esta parte tiene una correlación negativa, lo cual nos indica que se comportan de la manera esperada.
- c. Tercera Parte. En los análisis se eliminó el ítem 15 debido a que ninguno de los candidatos llegó a contestar correctamente esta pregunta. No obstante, se decidió no cambiar el ítem, ya que de los 30 candidatos que hicieron el examen fueron sólo 3 los que contestaron la pregunta. El resto la dejó en blanco, lo cual revela de nuevo que el problema podría haber sido el tiempo más que la dificultad del ítem.

El resto de los ítems de esta parte quedaron también sin ningún cambio.

3. Expresión escrita:

Finalmente, los datos de las tablas 11.50 y 11.51 reflejan un valor de alfa de los dos ejercicios bastante alto, indicándose, por tanto, que no es necesario que se hagan cambios al componente. Hay que destacar, no obstante, que los datos de estas dos tablas indican que el alfa de Cronbach sería un poco más alto si se eliminara el segundo ejercicio.

Esto se debe en gran medida al número elevado de candidatos que no hicieron este segundo ejercicio. No se tienen datos suficientes que puedan indicar su fiabilidad. Por tanto, se decidió que debía seguir en la prueba con el fin de que se pudiera conseguir más información sobre el mismo en sucesivas fases de pilotaje.

Resumen

Las tablas que se incluyen a continuación ofrecen un resumen de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos del pilotaje en esta primera fase.

Tabla 11.93. Datos sobre la administración del examen

Participantes	30 estudiantes <ul style="list-style-type: none">• 15 chicos• 15 chicas
Centro en el que se realizó el pilotaje	Instituto de Educación Secundaria Miguel de Cervantes, Sevilla
Fecha del pilotaje	23 de mayo de 2005
Administración	<ul style="list-style-type: none">• 1º. Comprensión escrita. 40 minutos• 2º. Comprensión oral. 20 minutos• 3º. Expresión escrita. 30 minutos

 COMPRENSIÓN ESCRITA

Tabla 11.94. Resultados del componente de comprensión escrita con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	5
	Máximo	20
	Media	11,66 (de 25)
	DT	4,95
	Histograma	Distribución normal
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 1 DT a la derecha de la media (16,62) • 1 DT a la izquierda de la media (6,72)
Análisis de ítems	Coeficiente alfa de Cronbach del componente	0,810
	Ítems ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil)	8, 10, 18, 5, 17, 14, 3, 25, 6, 11, 7, 13, 9, 21, 23, 12, 15, 16, 20, 1, 2, 4, 22, 19 y 24
	Ítems ordenados por el índice de discriminación (de mayor a menor)	13, 15, 11, 3, 23, 14, 6, 12, 9, 16, 5, 10, 8, 7, 17, 20, 21, 4, 25, 1, 24, 22, 2, 18 y 19
	Ítems de excelente calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	13, 15, 11, 3, 23, 14, 6, 12, 9, 16, 5, 10 y 8
	Ítems de buena calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	7 y 17
	Ítems de calidad regular (según Ebel y Frisbie 1986)	20
	Ítems de calidad pobre (según Ebel y Frisbie 1986)	21, 4, 25, 1 y 24
	Ítems de calidad pésima (según Ebel y Frisbie 1986)	22, 2, 18 y 19

Tabla 11.95. Resultados del componente de comprensión escrita con la Teoría de Respuesta al Ítem

Tabla de convergencia	Candidatos eliminados tras las iteraciones	Ninguno
	Ítems eliminados tras las iteraciones	1
	Candidatos que presentan más problemas en la estimación	19 y 29
	Ítems que presentan más problemas en la estimación	17 y 22
	Media de los candidatos	11,7 (-0,04 logits)
	DT de los candidatos	4,9 (1,07 logits)
	Nivel de fiabilidad de los candidatos	0,77
	Media de los ítems	14,6 (0 logits)
	DT de los ítems	5,2 (0,96 logits)
	Nivel de fiabilidad de los ítems	0,77
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	13, 14 y 30 (1,87 logits cada uno)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	29 (-1,57 logits), 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 12 (-1,29 logits cada uno)
	Candidatos que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	5, 1 y 20
Estadísticas de los ítems	Ítems ordenados por su dificultad según su medida logit (de más fácil a más difícil)	8, 10, 18, 17, 14, 5, 3, 25, 6, 11, 7, 23, 21, 13, 9, 12, 20, 16, 15, 4, 2, 1, 22, 19 y 24
	Ítems que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	19, 2, 11, 3, 15, 13 y 24 (nadie lo acertó)
Análisis de distractores	Distractores problemáticos	Ítem 2 (opciones c y d) Ítem 4 (opción a) Ítem 7 (opción f) Ítem 9 (opción d) Ítem 17 (opción a) Ítem 18 (opciones a y b) Ítem 19 (opciones b y c) Ítem 22 (opciones a, b) Ítem 25 (opción c)

 COMPRENSIÓN ORAL

Tabla 11.96. Resultados del componente de comprensión oral con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	0
	Máximo	19
	Media	7,73 (de 25)
	DT	5,009
	Histograma	Curva ligeramente inclinada hacia la izquierda
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (12,73 y 17,74) • 1 DT a la izquierda de la media (2,72)
Análisis de ítems	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,749
	Ítems ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil)	1, 6, 7, 10, 9, 11, 12, 8, 5, 2, 13, 3, 14, 4 y 15
	Ítems ordenados por el índice de discriminación (de mayor a menor)	13, 14, 8, 9, 11, 7, 12, 1, 3, 5, 6, 10, 2 y 4
	Ítems de excelente calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	13, 14, 8, 9, 11, 7, 12, 1
	Ítems de buena calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	3
	Ítems de calidad regular (según Ebel y Frisbie 1986)	5, 6
	Ítems de calidad pobre (según Ebel y Frisbie 1986)	10
	Ítems de calidad pésima (según Ebel y Frisbie 1986)	2 y 4

Tabla 11.97. Resultados del componente de comprensión oral con la Teoría de Respuesta al Ítem

Tabla de convergencia	Candidatos eliminados tras las iteraciones	1
	Ítems eliminados tras las iteraciones	1
	Candidatos que presentan más problemas en la estimación	2, 3 y 7
	Ítems que presentan más problemas en la estimación	8
	Media de los candidatos	8 (-0,92 logits)
	DT de los candidatos	4,8 (1,27 logits)
	Nivel de fiabilidad de los candidatos	0,78
	Media de los ítems	10,1 (0 logits)
	DT de los ítems	5,2 (1,21 logits)
	Nivel de fiabilidad de los ítems	0,79
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	14 (1,97 logits), 22 (1,62), 13 y 26 (1,32 logits cada uno)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	5 (-4,93 logits), 4 y 27 (-2,86 logits cada uno), 10, 17 y 19 (-2,35 logits cada uno)
	Candidatos que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	8, 9, 10, 11 y 30
Estadísticas de los ítems	Ítems ordenados por su dificultad según su medida logit (de más fácil a más difícil)	6, 10, 7, 1, 11, 9, 12, 8, 5, 2, 13, 3, 14, 4 y 15
	Ítems que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	4, 2, 14, 13 y 15 (nadie lo acertó)
Análisis de distractores	Distractores problemáticos	Ítem 2 (opción b)

EXPRESIÓN ESCRITA

Tabla 11.98. Resultados del componente de expresión escrita con la Teoría Clásica

		Corrección hecha por los 15 correctores	Corrección hecha por 2 correctores por ensayo
	Mínimo	0	0
	Máximo	20,07	22
Estadísticos descriptivos	Media	5,59 (de 25)	5,65 (de 25)
	DT	6,07	6,34
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (11,66 y 17,73) • Ninguna DT a la izquierda de la media 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (11,99 y 18,33) • Ninguna DT a la izquierda de la media
Análisis de la fiabilidad	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,959	0,954
Análisis estadísticos de los correctores	Correctores ordenados por el índice de severidad en el primer ejercicio (de menos severo a más)	4, 8, 10, 3, 1, 13, 15, 14, 7, 9, 11, 6, 5, 12 y 2	10, 3, 14, 15, 6, 13, 2, 7, 9, 4, 1, 5, 12, 11 y 8
	Correctores ordenados por el índice de severidad en el segundo ejercicio (de menos severo a más)	13, 3, 4, 10, 6, 8, 1, 14, 9, 7, 11, 15, 12, 5 y 2	14, 15, 7, 3, 13, 4, 12, 10, 2, 6, 9, 5, 11, 1 y 8

Tabla 11.99. Resultados del componente de expresión escrita con el Modelo de Rasch Multifactorial

		Corrección hecha por los 15 correctores	Corrección hecha por 2 correctores por ensayo
Estadísticas de los correctores	Correctores ordenados por el índice de severidad en el primer ejercicio (de menos severo a más)	4, 10, 8, 3, 1, 15, 13, 14, 7, 9, 11, 6, 12, 5 y 2	4, 8, 10, 7, 6, 1, 3, 13, 9, 5, 14, 11, 12, 15 y 2
	Correctores ordenados por el índice de severidad en el segundo ejercicio (de menos severo a más)	13, 3, 10, 6, 4, 14, 9, 8, 1, 11, 7, 15, 12, 5 y 2	
	Correctores que no usan la escala de corrección del primer ejercicio de manera consistente	1, 9 y 12	1, 2, 3, 8, 9, 11, 12, 13, 14 y 15
	Correctores que no usan la escala de corrección del segundo ejercicio de manera consistente	1, 3, 4, 10, 12, 13, 14 y 15	
Estadísticas de los ítems	Categorías evaluadas en el primer ejercicios ordenadas por dificultad (de más fácil a más difícil)	Consec.de la tarea Organización Léxico y ortografía Gramática	Consec. de la tarea Organización Léxico y ortografía Gramática
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	26 (2,38 logits), 30 (0,96 logits) y 13 (,91 logits)	26 (2,80 logits), 30 (1,24 logits) y 14 (0,98 logits)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	3, 10, 12, 15, 17, 18, 27 y 28 (-8,46 logits cada uno)	15 (-7,80 logits), 3 (-6,04 logits) y 27 (-5,90 logits)
	Candidatos que no se ajustan al modelo	2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29 y 30
Estadísticas de las escalas de corrección	Uso hecho de la escala de corrección del primer ejercicio	Uso correcto	Uso correcto
	Uso hecho de la escala de corrección del segundo ejercicio	Uso correcto	Uso correcto

Tabla 11.100. Cambios hechos al examen tras el análisis

Se cambió la numeración de todos los ítems del examen, al numerarse los ejemplos con el 0.

Comprensión escrita	Ítem 1	<i>Which of the following shows the overall idea of the text?</i> se cambió por <i>The overall idea of the text is...</i> Las cuatro opciones quedaron igual
	Ítem 2	<i>What is the author's intention with this text?</i> se cambió por <i>What is the writer's purpose with this text?</i> Las cuatro opciones quedaron igual
	Ítems 3 y 4	Sin cambio
	Ítem 5	<i>Why did the Japanese innovate with watermelons?</i> se transformó por <i>The Japanese wanted to experiment with watermelons because...</i> Las cuatro opciones quedaron igual
	Ítems 6-15	Sin cambio
	Ítems 16-25	El <i>cloze test</i> se transformó en un <i>c test</i> en el que cada dos palabras, a la segunda se le borraría la segunda mitad de las letras.
Comprensión oral	Ítems 1-15	Sin cambio
Expresión escrita	Ejercicios 1 y 2	Sin cambio

CAPÍTULO 12

Segunda fase de pilotaje

Este capítulo se centra en la segunda fase de pilotaje de la prueba diseñada. Al igual que se hizo en el capítulo anterior, en primer lugar se presentan los participantes y el instrumento que se utilizó, y se describe el proceso de preparación y administración del examen. En segundo lugar se ofrecen los resultados obtenidos en cada uno de los componentes del examen, mostrándose unos estadísticos descriptivos y un análisis de ítems, siguiéndose una vez más la TCT y la TRI. Al final del capítulo se incluye una sección en la que se describen los cambios que se hicieron al examen tras esta segunda fase de pilotaje.

12.1 Método

12.1.1 Participantes

Los participantes de la segunda fase de este estudio fueron seleccionados también mediante un procedimiento de muestreo por conveniencia, es decir, un grupo de estudiantes al que se tuvo acceso, y que no es representativo de la población estudiantil que realiza el examen de Selectividad cada año.

Esta vez se escogió un grupo de sesenta y dos estudiantes (veintidós chicos y cuarenta chicas) que acababan de acceder a primero de Filología Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

de Granada. Todos ellos acababan de hacer el examen de Selectividad o bien en la convocatoria de junio o en la de septiembre de 2005.

12.1.2 Instrumento

Igual que se hizo en el capítulo anterior, a continuación se adjunta el examen que se utilizó durante esta segunda fase junto a la plantilla de corrección.

A diferencia del examen utilizado durante la primera fase, esta vez los ejercicios que se daban como ejemplo sí se numeraron con el cero, tal y como se puede observar a continuación.

READING

PART ONE

Read the following text. Then choose the most appropriate answer for each question and mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters A, B, C or D. The first one has been done for you as an example.

On a hot summer day is there anything that tastes as delicious and refreshing as a cold, juicy, round watermelon? No wonder this healthy fruit has been enjoyed by man for thousands of years. How about trying square watermelons instead of round ones? Sounds fascinating, doesn't it?

Recently farmers in the southern Japanese town of Zentsuji have discovered a technique to grow their watermelons in a square shape, says a report of CNN. The reason they're doing this in Japan is because of lack of space in refrigerators. They are trying to make watermelons "refrigerator friendly". Smart Japanese farmers have forced their watermelons to grow into a square shape by inserting the melons into square, tempered glass cases while the fruit is still growing on the vine.

But these square watermelons come with an expensive price tag. Regular watermelons in Japan cost from \$15 to \$25 each. Each square watermelon costs 10,000 yen, the equivalent of about \$82. Being quite expensive, these watermelons would certainly not be consumed by the general public. That's for sure. Maybe consumers may give them as gifts!

But it is also said that there does appear to be a growing U.S. market for watermelon that is more refrigerator-friendly. The industry is hearing from consumers that size does matter. The so-called fresh-cut watermelon is widely available at U.S. groceries, another possible solution to a crisis created by oversized melons.

It looks like U.S. watermelon lovers will have to settle for fresh-cut for now, and the \$82, square watermelon won't be showing up at American groceries very soon. What would you prefer: square watermelons or curved refrigerators? Who knows, in the future there could be watermelon-friendly refrigerators for all you watermelon lovers instead!

0. – What kind of text does the author present in this passage?

- A. Mainly expository.
- B. Mainly narrative.
- C. Mainly descriptive.
- D. Mainly persuasive.

1. – The overall idea of the text is...

- A. The price of watermelons.
- B. The relationship between U.S. and Japanese watermelons.
- C. The size and shape of watermelons.
- D. The creation of new refrigerators.

2. – What is the writer's purpose with this text?

- A. Criticise worthless innovative techniques.
- B. Inform about Japanese technology.
- C. Warn about the high prices of fruit.
- D. Convince the reader to buy watermelons

3. – Who wrote this text?

- A. A Japanese farmer.
- B. An American refrigerator producer.
- C. A professional journalist.
- D. A watermelon consumer.

4. – Where can we find this text?

- A. In a scientific journal.
- B. In a novel.
- C. In a diary.
- D. In a magazine.

5. – The Japanese wanted to experiment with watermelons because...

- A. They wanted to propose new gifts.
- B. They don't have much space in their refrigerators.
- C. The new watermelons were inexpensive.
- D. They wanted to compete with Americans.

READING

PART THREE

You are going to read a newspaper article of about 200 words. After the text, there are six sentences which summarise what happened. The summary sentences are mixed up. Put them in the **chronological** order of events. Write your answers in the boxes provided on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

Computer error means £2.3 trillion electricity bill

A man has received a bill from British Gas for £2.3 trillion after a computer mix-up.

Brian Law got an initial bill for £59 last November, but when he forgot to pay it, they sent him a final demand. The demand for £2,320,333,681,613 was supposed to be for electricity supplied to Mr. Law's new home at Fartown, Huddersfield.

The company warned they would take him to court if he didn't pay the bill in full immediately, reports the Yorkshire Post. But Mr. Law said he made numerous efforts to have the matter sorted out, but British Gas failed to return phone calls having left his number with representatives.

He said: "Eventually, I decided the only way I was going to sort it out was to go to court and offer a penny a week." But after local media intervened, British Gas said there had been a mistake with a computer mixing up the reference number for the property.

"We have agreed that I owe £59 and I will set up a direct debit for the future," said Mr. Law. A British Gas spokeswoman said Mr. Law was told the bill was a "simple clerical mistake."

0. Brian Law receives a bill from British Gas for £59.

11. The man is warned by the company that they will take him to court.
12. Media intervenes and British Gas admits it is a mistake.
13. The man receives a bill for £2.3 trillion.
14. The man forgets to pay the bill.
15. The man tries to sort out the matter.

PART FOUR

Read the passage below. There are some blank spaces. Fill each blank by the second half of a word. The first one has been done for you as an example.

Human Robots

One significant feature of most industrialised societies in the developed world is the breaking-up of the family and the rise of individualism. So, either all (0) *the* _____ members (16) o_____ the (17) fam_____ do (18) n_____ stay (19) un_____ one (20) ro_____ or (21) ev_____ if (22) th_____ do, (23) th_____ do (24) n_____ feel (25) ve_____ connected to each other. This is especially true of countries of the West or Far East such as Japan, which has one of the most technology-oriented societies.

LISTENING**PART ONE**

Look at the questions for this part. You will hear a short recording for each one. Each recording will be played only once. After you listen to each passage, you will have 15 seconds to choose the most appropriate answer for each question and to mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters **A**, **B**, **C** or **D**. The first one has been done for you as an example.

0.- What is the speaker buying?

- A. A pair of shoes.
- B. A pair of gloves.
- C. A pair of jeans.
- D. A pair of socks.

- 1.- What type of news story is the reporter presenting?
 - A. A scandal.
 - B. A political crisis.
 - C. A natural disaster.
 - D. An epidemic.
- 2.- What is the purpose of this message?
 - A. To give directions.
 - B. To inform.
 - C. To persuade.
 - D. To give advice.
- 3.- Why are Mr. and Mrs. Caldwell complaining?
 - A. Because they had to pay too much money.
 - B. Because the service wasn't good.
 - C. Because the plane was late at the airport.
 - D. Because they received wrong information.
- 4.- What do Brian and Tracy conclude after eating in this restaurant?
 - A. The food is not good.
 - B. They want to come back.
 - C. There is a variety of food.
 - D. The food is too expensive.
- 5.- Where is this conversation taking place?
 - A. At the airport.
 - B. In a hotel.
 - C. In a travel agency.
 - D. In a car rental office.

LISTENING

PART TWO

Look at the questions for this part. You will hear a conversation between two people about places to visit in England. Listen carefully, as you will hear the conversation only once. After you listen to the conversation, you will hear each of the following statements, and you will have 15 seconds for each one to decide if they are **TRUE** or **FALSE**, according to the information provided in the recording. Mark your answers on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

0. Todd says he will go to England for one week.
6. He should stay in North London.
7. Bath has a lot of history.
8. Cambridge is a quiet place.
9. The best way of traveling around is by train.
10. Traveling to Cambridge or Bath is very expensive.

PART THREE

The following passage is the summary of the story that Nicola tells in the recording that you will hear. Read it, and listen carefully to the recording, but **DO NOT** write anything before you listen to it. You will hear the recording only once and later you will have 4 minutes to complete the text with the most appropriate words in each space. Write your answers on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

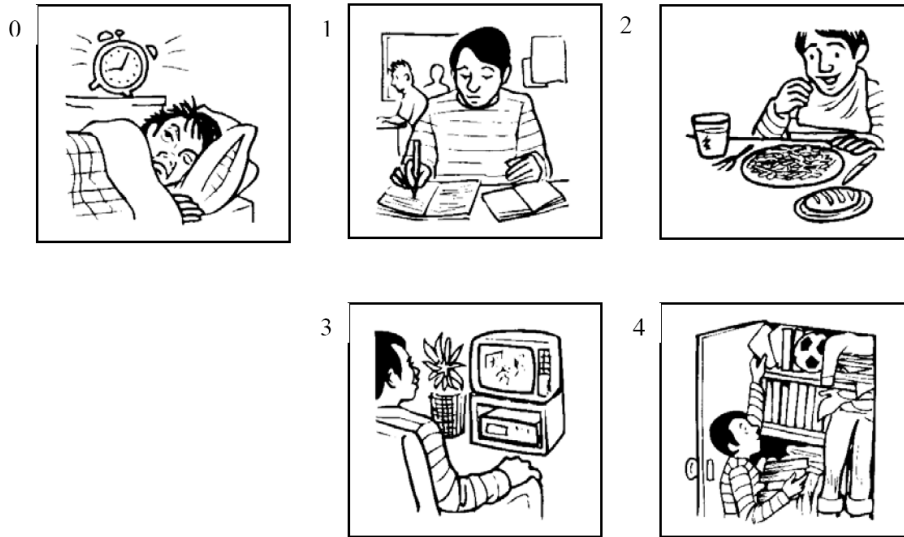
Nicola talks about a trip she made a few (0) _____ ago. She visited (11) _____, one of her favourite countries, and she spent (12) _____ days in its capital. She says that people were very (13) _____ there. One of the things she liked about the city was the mixture of cultures. After that, she went to another city, where she found something really interesting: the way people (14) _____. She also talks about her visit to one of the shops where they sell (15) _____, which is their primary source of income.

WRITING

PART ONE

These are some pictures that show what happened to John yesterday.

- Write about 25 words for each picture in the space provided on the separate answer sheet. Picture 0 has been done for you as an example.
- Use connectors between sentences and paragraphs.



PART TWO

Richard wrote to his friend to invite him to his birthday party, but his card was inexact. Read the card that he sent and his friend's notes, and then write the card that Richard should have written. Use the space provided on the separate answer sheet.

	<p>Dear Chris,</p> <p>I am sending you this card to invite you to my birthday party <u>next week</u>. I am expecting many people to go <u>there</u>, and I am sure that we will have a good time. This year I am going to have a <u>very special celebration</u>.</p> <p>I hope you can join us. If so, please be <u>on time</u>. We would also like to go dancing after the party.</p> <p style="text-align: right;">I hope to see you then,</p> <p style="text-align: right;">Richard</p>	
When exactly?		
Where?		Why? How?
What time?		

12.1.3 Preparación y administración

La segunda fase del pilotaje se llevó a cabo el 26 de octubre de 2005 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Tras varias semanas de preparación, la doctora Sanz Sainz junto a varias alumnas de doctorado se encargaron de la administración del examen. Con el fin de reunir las condiciones necesarias de examen, se informó a los estudiantes sobre el proyecto en el que iban a participar y se les motivó para que una vez más se lo tomaran con la seriedad necesaria. Al mismo tiempo, se ajustaron los horarios de clase con otros profesores para que el examen se pudiese hacer en el tiempo requerido.

Al igual que se hizo durante la primera fase, se procuró que el aula en el que se iba a realizar la prueba contara con medios audiovisuales y con una buena acústica para que se pudiera realizar con éxito la parte de comprensión oral.

Los primeros cuarenta minutos se dedicaron a la comprensión escrita. Tras este componente se evaluó la comprensión oral. Finalmente se dieron treinta minutos para la expresión escrita. Por motivos prácticos, no se pudo llegar a evaluar la expresión oral, ya que habría sido necesaria la participación de más profesores, así como el tiempo de realización de la prueba habría aumentado considerablemente.

12.2 Resultados de la comprensión escrita

Los resultados de la comprensión escrita se presentan en dos secciones. En la primera de ellas se muestran estadísticos descriptivos; en la segunda se hace un análisis de ítems basado en la TCT y en la TRI.

12.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma

La media obtenida en la comprensión escrita es más alta que la obtenida en la primera fase de pilotaje. Esta vez es de 17,23, en vez de 11,66 con una DT de 3,44, según se muestra en la tabla 12.1.

Tabla 12.1. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de comprensión escrita

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	62	6	22	17,23	0,437	3,442
N válido (según lista)	62					

En la siguiente tabla aparecen los ítems de este componente. Se incluye el error típico asociado a cada uno de los ítems, así como también su DT.

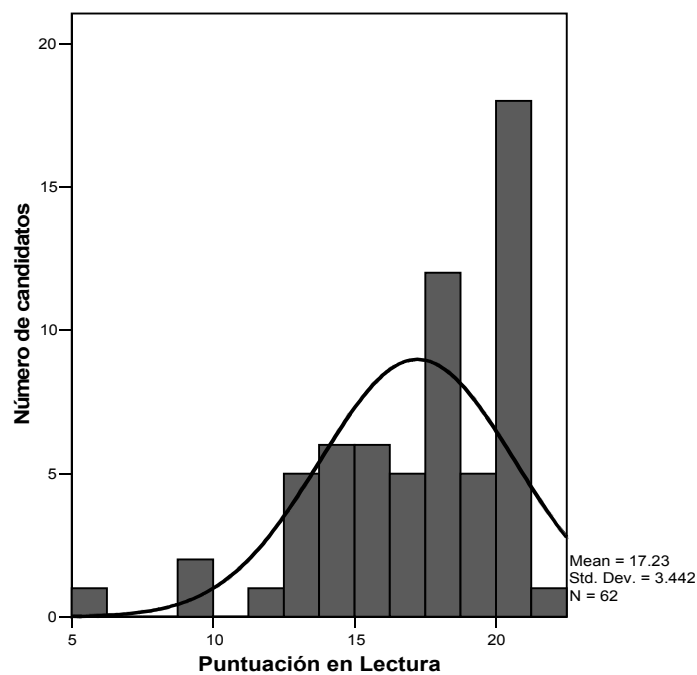
Tabla 12.2. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de cada ítem en el componente de comprensión escrita

	N Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Ítem 1	62	0,71	0,058	0,458
Ítem 2	62	0,35	0,061	0,482
Ítem 3	62	0,97	0,023	0,178
Ítem 4	62	0	0	0
Ítem 5	62	0,77	0,054	0,422
Ítem 6	62	0,60	0,063	0,495
Ítem 7	62	0	0	0
Ítem 8	62	0,94	0,031	0,248
Ítem 9	62	0,63	0,062	0,487
Ítem 10	62	0,90	0,038	0,298
Ítem 11	62	0,79	0,052	0,410
Ítem 12	62	0,85	0,045	0,355
Ítem 13	62	0,81	0,051	0,398
Ítem 14	62	0,94	0,031	0,248
Ítem 15	62	0,79	0,052	0,410
Ítem 16	62	0,95	0,027	0,216
Ítem 17	62	0,85	0,045	0,355
Ítem 18	62	0,73	0,057	0,45

	N Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Ítem 19	62	0,40	0,063	0,495
Ítem 20	62	0,08	0,035	0,275
Ítem 21	62	0,81	0,051	0,398
Ítem 22	62	0,95	0,027	0,216
Ítem 23	62	0,87	0,043	0,338
Ítem 24	62	0,69	0,059	0,465
Ítem 25	62	0,84	0,047	0,371
N válido (según lista)	62			

El siguiente histograma muestra la distribución de los candidatos en relación a la puntuación obtenida en el componente de lectura.

Figura 12.1. Histograma del componente de comprensión escrita



Puesto que la media del grupo es bastante alta (17,23 con respecto a 25 ítems), los barras más altas aparecen a la derecha de la gráfica. Es por ello por lo que la curva esta vez se inclina más hacia la derecha, indicándose así que el mayor número de participantes se agrupa por encima de la media.

En relación a las medidas de dispersión, se puede fijar tan sólo una DT a la derecha de la media (20,67) y tres a la izquierda (13,79; 10,35 y 6,91)). Esto indica que el 68% de la muestra se encuentra entre $17,23 \pm 1$ DT, es decir, desde 17,23 hasta 24,11.

12.2.2 Análisis de ítems: TCT

Los análisis llevados a cabo según la TCT en esta fase de pilotaje son similares a los que se muestran en el capítulo anterior. En el primer apartado se incluyen unas tablas de frecuencias que informan sobre el número y el porcentaje de personas que eligieron cada una de las opciones en los ejercicios propuestos. En segundo lugar se presenta un análisis de la fiabilidad, seguido de una descripción del índice de facilidad y de discriminación de los ítems.

12.2.2.1 Frecuencias en las respuestas

Las tablas que se muestran a continuación muestran datos sobre las frecuencias en las respuestas dadas por los candidatos en cada uno de los cuatro ejercicios del componente. El cuarto ejercicio pasó de ser un *cloze test* con cuatro posibles respuestas para cada uno de los huecos a un *c test*, por lo que los datos que aparecen en la tabla 12.6 muestran todas las palabras que los candidatos escribieron en los huecos.

Tabla 12.3. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la primera parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	A	5	8,1
	B	13	21
	C (Correcto)	44	71
Ítem 2	A (Correcto)	22	35,5
	B	26	41,9
	C	14	22,6
Ítem 3	A	1	1,6
	B	1	1,6
	C (Correcto)	60	96,8
Ítem 4	A	14	22,6
	B	1	1,6
	C	46	74,2
	Sin respuesta	1	1,6
Ítem 5	A	3	4,8
	B (Correcto)	48	77,4
	C	10	16,1
	Sin respuesta	1	1,6

Tabla 12.4. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la segunda parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 6	A	4	6,5
	C	4	6,5
	F	16	25,8
	G (Correcto)	37	59,7
	Sin respuesta	1	1,6
Ítem 7	A	9	14,5
	B	1	1,6
	C	48	77,4
	F	3	4,8
	G	1	1,6
Ítem 8	A	3	4,8
	B (Correcto)	58	93,5
	C	1	1,6
Ítem 9	A	13	21
	C	2	3,2
	E	1	1,6
	F (Correcto)	39	62,9
	G	5	8,1
	Sin respuesta	2	3,2
Ítem 10	C	4	6,5
	E (Correcto)	56	90,3
	G	1	1,6
	Sin respuesta	1	1,6

Tabla 12.5. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la tercera parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 11	1er lugar	0	0
	2° lugar	7	11,3
	3er lugar (Correcto)	49	79
	4° lugar	4	6,5
	5° lugar	1	1,6
	Sin respuesta	1	1,6
Ítem 12	1er lugar	0	0
	2° lugar	0	0
	3er lugar	0	0
	4° lugar	7	11,3
	5° lugar (Correcto)	53	85,5
	Sin respuesta	2	3,2
Ítem 13	1er lugar	3	4,8
	2° lugar (Correcto)	50	80,6
	3er lugar	4	6,5
	4° lugar	0	0
	5° lugar	3	4,8
	Sin respuesta	2	3,2
Ítem 14	1er lugar (Correcto)	58	93,5
	2° lugar	3	4,8
	3er lugar	1	1,6
	4° lugar	0	0
	5° lugar	0	0
Ítem 15	1er lugar	0	0
	2° lugar	1	1,6
	3er lugar	7	11,3
	4° lugar (Correcto)	49	79
	5° lugar	4	6,5
	Sin respuesta	1	1,6

Tabla 12.6. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la cuarta parte del componente de comprensión escrita

		Frec.	Porc.			Frec.	Porc.
						50	80,6
Ítem 16	of (Correcto)	59	95,2	Ítem 21	even (Correcto)	4	6,5
	on	1	1,6		every	2	3,2
	or	1	1,6		ever	1	1,6
	over	1	1,6		eventual	1	1,6
					everything	1	1,6
					evey	1	1,6
					Sin respuesta	3	4,8
Ítem 17	Family (Correcto)	53	85,5	Ítem 22	they (Correcto)	59	95,2
	families	3	4,8		the	2	3,2
	famer	2	3,2		Sin respuesta	1	1,6
	fammily	1	1,6				
	farmers	1	1,6				
	Sin respuesta	2	3,2				
Ítem 18	not (Correcto)	45	72,6	Ítem 23	they (Correcto)	54	87,1
	never	3	4,8		the	2	3,2
	nothing	2	3,2		do	1	1,6
	now	2	3,2		that	1	1,6
	doesn't	1	1,6		Sin respuesta	4	6,5
	neither	1	1,6				
	no	1	1,6				
	Sin respuesta	7	11,3				
Ítem 19	under (Correcto)	25	40,3	Ítem 24	not (Correcto)	43	69,4
	until	12	19,4		nothing	3	4,8
	united	3	4,8		don't	2	3,2
	everyone	1	1,6		need	1	1,6
	unaccompanied	1	1,6		new	1	1,6
	unique	1	1,6		no	1	1,6
	unit	1	1,6		normal	1	1,6
	unless	1	1,6		Sin respuesta	10	16,1
	Sin respuesta	17	27,4				
Ítem 20	room	23	37,1	Ítem 25	very (Correcto)	52	83,9
	robot	14	22,6		been	1	1,6
	roof (Correcto)	5	8,1		Sin respuesta	9	14,5
	round	2	3,2				
	robots	1	1,6				
	rod	1	1,6				
	root	1	1,6				
	roum	1	1,6				
	Sin respuesta	14	22,6				

12.2.2.2 Análisis de la fiabilidad

Los datos de la tabla 12.7 informan del índice de facilidad del componente, basándose en el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 12.7. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de comprensión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,749	25

En este caso se ha obtenido un alfa un poco más bajo que en la primera fase. No obstante, esta cifra sigue indicando que en el componente hay un buen índice de fiabilidad.

La siguiente tabla nos dice de qué manera contribuye cada uno de los ítems a la fiabilidad del componente de comprensión escrita.

Tabla 12.8. Análisis de fiabilidad del componente de comprensión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	16,52	10,877	0,253	0,744
Ítem 2	16,87	10,639	0,311	0,739
Ítem 3	16,26	11,834	-0,013	0,752
Ítem 4	17,23	11,850	0	0,750
Ítem 5	16,45	10,776	0,324	0,738
Ítem 6	16,63	10,795	0,249	0,745
Ítem 7	17,23	11,850	0	0,750
Ítem 8	16,29	11,718	0,042	0,752
Ítem 9	16,60	10,245	0,439	0,728
Ítem 10	16,32	11,468	0,145	0,748
Ítem 11	16,44	10,545	0,426	0,730
Ítem 12	16,37	10,729	0,428	0,731
Ítem 13	16,42	10,739	0,365	0,735
Ítem 14	16,29	11,586	0,120	0,749
Ítem 15	16,44	10,512	0,439	0,729
Ítem 16	16,27	11,219	0,403	0,738
Ítem 17	16,37	11,319	0,169	0,748
Ítem 18	16,50	10,779	0,294	0,740
Ítem 19	16,82	10,607	0,310	0,739
Ítem 20	17,15	11,339	0,235	0,744
Ítem 21	16,42	11,461	0,085	0,754
Ítem 22	16,27	11,120	0,473	0,735
Ítem 23	16,35	10,888	0,380	0,735
Ítem 24	16,53	10,417	0,406	0,731
Ítem 25	16,39	10,569	0,474	0,728

Esta vez hay tan sólo un ítem con una correlación elemento-total corregida negativa (ítem número 3). Los ítems 4, 7, 8 y 21 no tienen una correlación negativa, pero el alfa estaría por encima de 0,749 si estos ítems se eliminaran. Los ítems con una correlación más alta son el 25 (0,474), el 9 (0,439) y el 15 (0,439), con los que el alfa estaría por debajo de 0,749 si se llegaran a eliminar.

12.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación

En la siguiente tabla aparecen ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil) los ítems de este componente. En la tercera columna se muestra el índice de discriminación.

Tabla 12.9. Índice de dificultad y de discriminación del componente de comprensión escrita

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 3	0,97	-0,013
Ítem 16	0,95	0,403
Ítem 22	0,95	0,473
Ítem 8	0,94	0,042
Ítem 14	0,94	0,120
Ítem 10	0,9	0,145
Ítem 23	0,87	0,380
Ítem 12	0,85	0,428
Ítem 17	,085	0,169
Ítem 25	0,84	0,474
Ítem 13	0,81	0,365
Ítem 21	0,81	0,085
Ítem 11	0,79	0,426
Ítem 15	0,79	0,439
Ítem 5	0,77	0,324
Ítem 18	0,73	0,294
Ítem 1	0,71	0,253
Ítem 24	0,69	0,406
Ítem 9	0,63	0,439
Ítem 6	0,6	0,249
Ítem 19	0,4	0,310
Ítem 2	0,35	0,311

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 20	0,08	0,235
Ítem 4	0	0
Ítem 7	0	0

Los ítems 4 y 7 tienen un índice de dificultad y de discriminación de 0, ya que ninguno de los candidatos supo la respuesta correcta de estos dos ítems. En el caso del ítem 4, el 74,2% de los participantes eligió la opción *c*, confundiendo la palabra *diary* en inglés con la palabra “diario” en español, con el sentido de periódico.

4. – Where can we find this text?
- A. In a scientific journal.
 - B. In a novel.
 - C. In a diary.
 - D. In a magazine.

El caso del ítem 7 es distinto. El 77,4% de los candidatos unió el texto correspondiente al ítem 7 con la opción *c*, sin darse cuenta de que la opción *c* ya había sido usada en el ejemplo dado, por lo que ese texto no podía volverse a usar.

0

Paul and his wife Linda have been married for 28 years, and they are retired. After living in a big and busy city, they have decided to move to a quiet and relaxing place in the country. They want a big place so that their family can visit them on the weekend.

C Semi detached cottage to let with plenty of character!! £800 monthly
 Original wooden floors, pine walls and decorated with a unique style. Sitting room with TV; double bedroom and twin bedroom; fully fitted kitchen with breakfasting area; shower room with toilet. Washing machine and tumble dryer are included in the let. Outside rear patio includes garden furniture and BBQ. Private parking at front. Gas, central heating and electricity are by pay-meter.

7 Carrie has been a biology teacher for four years. She is a vigorous person who is very concerned about health. That is why she doesn't like smoking. One of the things that she likes most is walking her dog and gardening (whenever she has time).

D **1 single bedroom - £360 monthly**
Spacious garden/basement flat in a very central location. Flat consists of a sitting room, separate kitchen, bathroom and two bedrooms, one of which is occupied. The flat has its own entrance. Pets are accepted.

12.2.3 Análisis de ítems: TRI

En esta sección se muestran los análisis realizados con el programa WINSTEPS, basados en la TRI.

12.2.3.1 Tabla de convergencia

En la primera parte de la tabla de convergencia que WINSTEPS generó se muestra que se realizaron tres iteraciones, a partir de las cuales se conservaron todos los candidatos, pero se eliminaron dos ítems. El candidato que presenta más problemas en la estimación es el número 27, al igual que el ítem 2.

La línea que separa la segunda parte de la tabla de convergencia de la tercera indica que la media obtenida es de 0 y la DT es de 1,01, lo cual indica que los datos se ajustan al modelo de Rasch.

En la tercera parte se puede ver que los candidatos tienen una media de 17,2 (al igual que se vio en los análisis anteriores de la TCT) y una DT de 3,4. El nivel de fiabilidad de los candidatos es de 0,63. Teniendo en cuenta las medidas de logit que WINSTEPS ofrece, la media de los candidatos es de 1,67 logits y la DT es de 1,22 logits.

Por otro lado, los ítems tienen una media de 46,4 y una DT de 13,2. El nivel de fiabilidad es más alto que el de los candidatos: 0,92. Teniéndose en cuenta las medidas de logit, la media de los ítems es de 0 logits y la DT es de 1,57 logits, tal y como se observa a continuación.

Tabla 12.10. Tabla de convergencia del componente de comprensión escrita

PROX	ACTIVE COUNT			EXTREME 5 RANGE		MAX LOGIT CHANGE	
ITERATION	PERSONS	ITEMS	CATS	PERSONS	ITEMS	MEASURES	STRUCTURE
1	62	25	2	2.19	3.44	3.4012	
2	62	23	2	3.59	3.72	1.9452	
3	62	23	2	3.70	4.14	-.4295	

JMLE	MAX SCORE	MAX LOGIT	LEAST CONVERGED		CATEGORY STRUCTURE	
ITERATION	RESIDUAL*	CHANGE	PERSON	ITEM	CAT	RESIDUAL CHANGE
1	-.73	.2194	27	2*		
2	-.78	.0053	27	2*		
3	-.37	.0503	27	2*		
4	-.18	.0292	27	2*		
5	-.09	.0173	27	2*		

Standardized Residuals N(0,1) Mean: .00 S.D.: 1.01

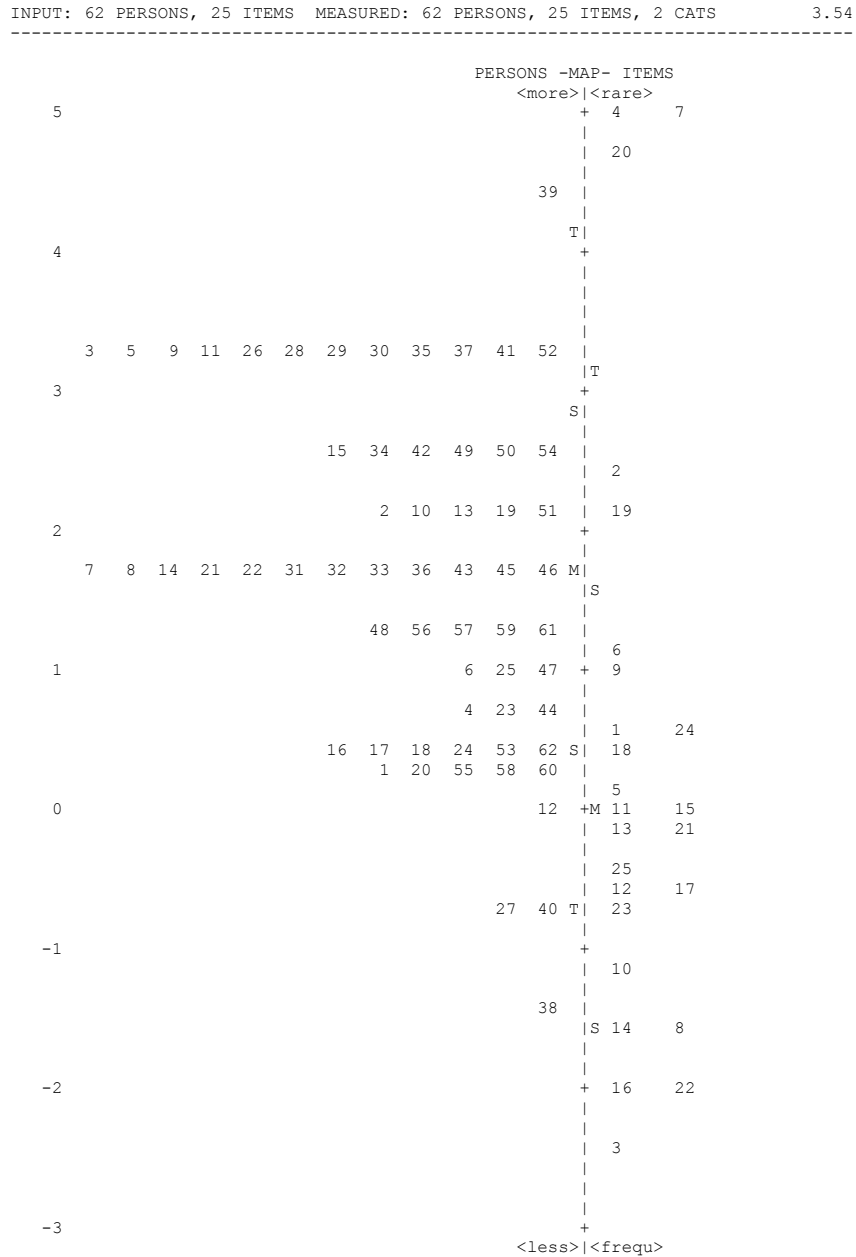
PERSONS	62	INPUT	62	MEASURED	INFIT		OUTFIT	
MEAN	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
	17.2	23.0	1.67	.71	1.01	.0	1.03	.1
	S.D.	3.4	.0	1.22	.22	.38	.9	.91
	REAL RMSE	.75	ADJ.SD	.97	SEPARATION	1.30	PERSON RELIABILITY	.63

ITEMS	25	INPUT	25	MEASURED	INFIT		OUTFIT	
MEAN	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
	46.4	62.0	.00	.42	.99	.1	1.03	.1
	S.D.	13.2	.0	1.57	.13	.5	.59	.8
	REAL RMSE	.44	ADJ.SD	1.50	SEPARATION	3.40	ITEM RELIABILITY	.92

12.2.3.2 Mapa de variables

La figura 12.2 muestra el mapa de variables del componente de comprensión escrita de la segunda fase de pilotaje. Esta vez la media de los ítems y de las personas no coincide. La de los ítems es de 0 logits, mientras que la de las personas es de 1,67 logits. Esto indica que la mayoría de los candidatos tienen un nivel por encima de la media de los ítems.

Figura 12.2. Mapa de variables de la comprensión escrita



Según el mapa de variables, los ítems se ubican de manera más distribuida, ya que no se ve que haya una clara acumulación de ítems con el mismo nivel. Existe un 88% de posibilidad de que el candidato 12 acierte los ítems 16 y 22, al situarse 2 logits por encima de estos ítems. Por el otro lado, la posibilidad de que los candidatos 15, 34, 42, 49, 50 y

54 acierten el ítem 20 es del 12%, ya que se sitúan a 2 logits por debajo del mismo.

12.2.3.3 Estadísticas de las personas

La siguiente tabla que se incluye a continuación muestra ordenados los candidatos según su medida logit (de mayor a menor). La medida de las personas oscila entre 4,41 logits (candidato 39) y -1,49 logits (candidato 38), según se muestra a continuación.

Tabla 12.11. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits) en el componente de comprensión escrita

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

 PERSON: REAL SEP.: 1,30 REL.: 0,63 ... ITEM: REAL SEP.: 3,40 REL.: 0,92

PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	PERSON
39	22	23	4,41	1,22	1,64	0,9	0,38	0,7	0,76	39
3	21	23	3,30	0,92	0,53	-0,6	0,16	-0,3	0,85	3
5	21	23	3,30	0,92	1,00	0,2	2,13	1,1	0,72	5
9	21	23	3,30	0,92	0,94	0,1	0,77	0,4	0,77	9
11	21	23	3,30	0,92	1,85	1,2	6,13	2,1	0,58	11
26	21	23	3,30	0,92	0,62	-0,4	0,19	-0,2	0,84	26
28	21	23	3,30	0,92	1,77	1,2	1,01	0,6	0,67	28
29	21	23	3,30	0,92	0,97	0,2	1,14	0,6	0,75	29
30	21	23	3,30	0,92	2,04	1,4	1,03	0,6	0,64	30
35	21	23	3,30	0,92	0,62	-0,4	0,19	-0,2	0,84	35
37	21	23	3,30	0,92	0,53	-0,6	0,16	-0,3	0,85	37
41	21	23	3,30	0,92	0,97	0,2	1,14	0,6	0,75	41
52	21	23	3,30	0,92	1,00	0,2	2,13	1,1	0,72	52
15	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	15
34	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	34
42	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	42
49	20	23	2,61	0,76	0,78	-0,3	0,34	-0,4	0,79	49
50	20	23	2,61	0,76	1,33	0,8	1,76	0,9	0,64	50
54	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	54
2	19	23	2,10	0,67	1,34	0,9	0,91	0,2	0,64	2
10	19	23	2,10	0,67	1,71	1,5	2,98	1,8	0,49	10
13	19	23	2,10	0,67	1,40	1,0	1,35	0,7	0,61	13
19	19	23	2,10	0,67	1,51	1,2	1,90	1,1	0,57	19
51	19	23	2,10	0,67	1,13	0,4	2,34	1,4	0,62	51
7	18	23	1,69	0,61	0,70	-0,8	0,46	-0,7	0,74	7
8	18	23	1,69	0,61	0,96	0,0	0,60	-0,4	0,69	8
14	18	23	1,69	0,61	1,47	1,2	1,09	0,4	0,57	14
21	18	23	1,69	0,61	0,53	-1,4	0,32	-1,1	0,78	21
22	18	23	1,69	0,61	0,53	-1,4	0,32	-1,1	0,78	22
31	18	23	1,69	0,61	1,29	0,8	1,26	0,6	0,60	31
32	18	23	1,69	0,61	0,67	-0,9	0,51	-0,6	0,74	32
33	18	23	1,69	0,61	1,03	0,2	0,66	-0,3	0,68	33
36	18	23	1,69	0,61	0,77	-0,6	2,82	2,0	0,66	36
43	18	23	1,69	0,61	1,38	1,0	1,86	1,2	0,56	43

45	18	23	1,69	0,61	0,67	-0,9	0,51	-0,6	0,74	45
46	18	23	1,69	0,61	1,13	0,5	0,88	0,1	0,64	46
48	17	23	1,34	0,57	0,67	-1,1	0,54	-0,7	0,72	48
56	17	23	1,34	0,57	1,08	0,4	0,75	-0,3	0,63	56
57	17	23	1,34	0,57	0,77	-0,7	0,58	-0,6	0,70	57
59	17	23	1,34	0,57	0,56	-1,6	0,37	-1,2	0,75	59
61	17	23	1,34	0,57	1,62	1,8	1,37	0,8	0,49	61
6	16	23	1,04	0,54	0,87	-0,4	0,71	-0,4	0,65	6
25	16	23	1,04	0,54	1,75	2,3	1,50	1,0	0,42	25
47	16	23	1,04	0,54	0,80	-0,7	0,66	-0,5	0,66	47
4	15	23	0,76	0,52	1,24	1,0	1,01	0,2	0,53	4
23	15	23	0,76	0,52	1,10	0,5	0,86	-0,1	0,57	23
44	15	23	0,76	0,52	1,00	0,1	1,70	1,3	0,55	44
16	14	23	0,49	0,50	0,69	-1,5	0,61	-0,7	0,64	16
17	14	23	0,49	0,50	1,30	1,3	1,30	0,7	0,47	17
18	14	23	0,49	0,50	0,76	-1,1	0,60	-0,8	0,63	18
24	14	23	0,49	0,50	0,85	-0,7	0,65	-0,7	0,61	24
53	14	23	0,49	0,50	0,89	-0,5	0,74	-0,4	0,60	53
62	14	23	0,49	0,50	0,83	-0,7	0,75	-0,4	0,61	62
1	13	23	0,24	0,49	1,42	1,9	1,48	1,0	0,41	1
20	13	23	0,24	0,49	0,93	-0,3	0,74	-0,4	0,57	20
55	13	23	0,24	0,49	1,02	0,2	1,04	0,3	0,53	55
58	13	23	0,24	0,49	0,85	-0,7	0,68	-0,5	0,59	58
60	13	23	0,24	0,49	0,93	-0,3	0,89	-0,1	0,56	60
12	12	23	0,00	0,49	0,94	-0,3	0,91	0,0	0,53	12
27	9	23	-0,71	0,49	1,10	0,5	0,92	0,1	0,43	27
40	9	23	-0,71	0,49	0,95	-0,2	0,82	0,0	0,47	40
38	6	23	-1,49	0,54	1,04	0,3	1,22	0,6	0,34	38
MEAN	17,2	23,0	1,67	0,66	1,01	0,0	1,03	0,1		
S.D.	3,4	0,0	1,22	0,17	0,38	0,9	0,91	0,8		

Del mismo modo que se hizo en el capítulo anterior, se incluye a continuación una tabla en la que aparecen los candidatos ordenados según el orden de desajuste. En esa tabla se han señalado aquellos candidatos que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 12.12. Estadísticas de las personas (ordenadas por desajuste) en el componente de comprensión escrita

INPUT: 62 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
 PERSON: REAL SEP.: 1,30 REL.: 0,63 ... ITEM: REAL SEP.: 3,40 REL.: 0,92

PERSON STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	PERSON
11	21	23	3,30	0,92	1,85	1,2	6,13	2,2	0,58	11
10	19	23	2,10	0,67	1,71	1,5	2,98	1,8	0,49	10
36	18	23	1,69	0,61	0,77	-0,6	2,82	2,0	0,66	36
51	19	23	2,10	0,67	1,13	0,4	2,34	1,4	0,62	51
5	21	23	3,30	0,92	1,00	0,2	2,13	1,1	0,72	5
52	21	23	3,30	0,92	1,00	0,2	2,13	1,1	0,72	52

30	21	23	3,30	0,92	2,04	1,4	1,03	0,5	0,64	30
19	19	23	2,10	0,67	1,51	1,2	1,90	1,1	0,57	19
43	18	23	1,69	0,61	1,38	1,0	1,86	1,2	0,56	43
28	21	23	3,30	0,92	1,77	1,2	1,01	0,5	0,67	28
50	20	23	2,61	0,76	1,33	0,8	1,76	0,9	0,64	50
25	16	23	1,04	0,54	1,75	2,3	1,50	1,0	0,42	25
44	15	23	0,76	0,52	1,00	0,1	1,70	1,3	0,55	44
39	22	23	4,41	1,22	1,64	0,9	0,38	-0,1	0,76	39
61	17	23	1,34	0,57	1,62	1,8	1,37	0,8	0,49	61
1	13	23	0,24	0,49	1,42	1,9	1,48	1,0	0,41	1
14	18	23	1,69	0,61	1,47	1,2	1,09	0,4	0,57	14
13	19	23	2,10	0,67	1,40	1,0	1,35	0,7	0,61	13
2	19	23	2,10	0,67	1,34	0,9	0,91	0,2	0,64	2
17	14	23	0,49	0,50	1,30	1,3	1,30	0,7	0,47	17
31	18	23	1,69	0,61	1,29	0,8	1,26	0,6	0,60	31
4	15	23	0,76	0,52	1,24	1,0	1,01	0,2	0,53	4
38	6	23	-1,49	0,54	1,04	0,3	1,22	0,5	0,34	38
29	21	23	3,30	0,92	0,97	0,2	1,14	0,6	0,75	29
41	21	23	3,30	0,92	0,97	0,2	1,14	0,6	0,75	41
46	18	23	1,69	0,61	1,13	0,5	0,88	0,1	0,64	46
BETTER FITTING OMITTED +-----+										
60	13	23	0,24	0,49	0,93	-0,3	0,89	-0,1	0,56	60
53	14	23	0,49	0,50	0,89	-0,5	0,74	-0,4	0,60	53
6	16	23	1,04	0,54	0,87	-0,4	0,71	-0,4	0,65	6
58	13	23	0,24	0,49	0,85	-0,7	0,68	-0,5	0,59	58
24	14	23	0,49	0,50	0,85	-0,7	0,65	-0,7	0,61	24
62	14	23	0,49	0,50	0,83	-0,7	0,75	-0,4	0,61	62
47	16	23	1,04	0,54	0,80	-0,7	0,66	-0,5	0,66	47
49	20	23	2,61	0,76	0,78	-0,3	0,34	-0,4	0,79	49
57	17	23	1,34	0,57	0,77	-0,7	0,58	-0,6	0,70	57
18	14	23	0,49	0,50	0,76	-1,1	0,60	-0,8	0,63	18
7	18	23	1,69	0,61	0,70	-0,8	0,46	-0,7	0,74	7
16	14	23	0,49	0,50	0,69	-1,5	0,61	-0,7	0,64	16
32	18	23	1,69	0,61	0,67	-0,9	0,51	-0,6	0,74	32
45	18	23	1,69	0,61	0,67	-0,9	0,51	-0,6	0,74	45
48	17	23	1,34	0,57	0,67	-1,1	0,54	-0,7	0,72	48
26	21	23	3,30	0,92	0,62	-0,4	0,19	-0,4	0,84	26
35	21	23	3,30	0,92	0,62	-0,4	0,19	-0,4	0,84	35
59	17	23	1,34	0,57	0,56	-1,6	0,37	-1,2	0,75	59
3	21	23	3,30	0,92	0,53	-0,6	0,16	-0,5	0,85	3
37	21	23	3,30	0,92	0,53	-0,6	0,16	-0,5	0,85	37
21	18	23	1,69	0,61	0,53	-1,4	0,32	-1,1	0,78	21
22	18	23	1,69	0,61	0,53	-1,4	0,32	-1,1	0,78	22
15	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	15
34	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	34
42	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	42
54	20	23	2,61	0,76	0,46	-1,1	0,18	-0,8	0,84	54
+-----+										
MEAN	17,2	23,0	1,67	0,66	1,01	0,0	1,03	0,1		
S,D,	3,4	0,0	1,22	0,17	0,38	0,9	0,91	0,8		

El candidato que se ajusta menos al modelo de Rasch es el número 11. Tiene una medida de 3,30 logits, y en el infit un MNSQ de 1,85 (por encima de los límites establecidos por McNamara). En el outfit tienen un MNSQ de 6,13 y un ZSTD de 2,2.

Según se especifica en la tabla, se han omitido aquellos candidatos que más se ajustan al modelo.

Todos estos datos se muestran de manera más clara en las siguientes dos tablas. En la primera de ellas se siguen los parámetros de

infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 12.13. Gráfico de desajuste de los candidatos en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	PE
	- + 0	0,8 1 1,3 2 0	0,8 1 1,3 2 0	
11	*	: . : *	A : . : *	11
10	*	: . : *	B : . : *	10
36	*	* . : :	C : . : *	36
51	*	: . * : :	D : . : *	51
5	*	: * : :	E : . : *	5
52	*	: * : :	F : . : *	52
30	*	: . : *	G : * : *	30
19	*	: . : *	H : . : *	19
43	*	: . * : *	I : . : *	43
28	*	: . : *	J : * : *	28
50	*	: . * : *	K : . : *	50
25	*	: . : *	L : . : *	25
44	*	: * : *	M : . : *	44
39	*	: . : *	N * : . : *	39
61	*	: . : *	O : . * : *	61
1	*	: . : *	P : . * : *	1
14	*	: . : *	Q : * : *	14
13	*	: . : *	R : . * : *	13
2	*	: . * : *	S : * . : *	2
17	*	: . * : *	T : . * : *	17
31	*	: . * : *	U : . * : *	31
4	*	: . * : *	V : * . : *	4
38	*	: * : *	W : . * : *	38
29	*	: * . : *	X : . * : *	29
41	*	: * . : *	Y : . * : *	41
46	*	: * . : *	Z : * . : *	46
-OMIT-				
60	*	: * . : *	z : * . : *	60
53	*	: * . : *	y * . : *	53
6	*	: * . : *	x * . : *	6
58	*	: * . : *	w * . : *	58
24	*	: * . : *	v * . : *	24
62	*	: * . : *	u * . : *	62
47	*	: * . : *	t * . : *	47
49	*	* . : *	s * . : *	49
57	*	* . : *	r * . : *	57
18	*	* . : *	q * . : *	18
7	*	* . : *	p * . : *	7
16	*	* . : *	o * . : *	16
32	*	* . : *	n * . : *	32
45	*	* . : *	m * . : *	45
48	*	* . : *	l * . : *	48
26	*	* . : *	k* . : *	26
35	*	* . : *	j* . : *	35
59	*	* . : *	i * . : *	59
3	*	* . : *	h* . : *	3
37	*	* . : *	g* . : *	37
21	*	* . : *	f * . : *	21
22	*	* . : *	e * . : *	22
15	*	* . : *	d* . : *	15
34	*	* . : *	c* . : *	34
42	*	* . : *	b* . : *	42
54	*	* . : *	a* . : *	54

Según los criterios propuestos por McNamara, muchos candidatos no se ajustan al modelo. Teniéndose en cuenta, sin embargo, las cifras propuestas por Linacre, muchos de esos candidatos pasarían a formar parte del grupo, tal y como se observa en la tabla 12.14 que se muestra a continuación.

Tabla 12.14. Gráfico de desajuste de los candidatos en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					PE
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	
11	*		:	.	:	*	A	:	.	:	*	11	
10	*		:	.	:	*	B	:	.	:	*	10	
36	*		:	*	:		C	:	.	:	*	36	
51	*		:	.	*		D	:	.	:	*	51	
5	*		:	*	:		E	:	.	:	*	5	
52	*		:	*	:		F	:	.	:	*	52	
30	*		:	.	:	*	G	:	*	:		30	
19	*		:	.	*		H	:	.	:	*	19	
43	*		:	.	*	:	I	:	.	:	*	43	
28	*		:	.	:	*	J	:	*	:		28	
50	*	*	:	.	*	:	K	:	.	:	*	50	
25	*		:	.	:	*	L	:	.	*	:	25	
44	*		:	*	:		M	:	.	:	*	44	
39	*	*	:	.	*	*	N	*	.	:		39	
61	*		:	.	*	*	O	:	.	*	:	61	
1	*		:	.	*	*	P	:	.	*	:	1	
14	*		:	.	*	*	Q	:	*	:		14	
13	*		:	.	*	*	R	:	.	*	:	13	
2	*		:	.	*	:	S	:	*	:		2	
17	*		:	.	*	*	T	:	.	*	:	17	
31	*		:	.	*	*	U	:	.	*	:	31	
4	*		:	.	*	:	V	:	*	:		4	
38	*		:	*	:		W	:	.	*	:	38	
29	*		:	*	:		X	:	*	:		29	
41	*	*	:	*	:		Y	:	*	*	:	41	
46	*		:	*	:		Z	:	*	:		46	
-OMIT-													
60	*		:	*	:		z	:	*	.	:	60	
53	*		:	*	.	:	y	:	*	.	:	53	
6	*		:	*	.	:	x	:	*	.	:	6	
58	*		:	*	.	:	w	:	*	.	:	58	
24	*		:	*	.	:	v	:	*	.	:	24	
62	*		:	*	.	:	u	:	*	.	:	62	
47	*		:	*	.	:	t	:	*	.	:	47	
49	*	*	:	*	.	:	s	*	.	.	:	49	
57	*		:	*	.	:	r	*	.	.	:	57	
18	*		:	*	.	:	q	*	.	.	:	18	
7	*		:	*	.	:	p	*	.	.	:	7	
16	*		:	*	.	:	o	*	*	.	:	16	
32	*		:	*	.	:	n	*	.	.	:	32	
45	*		:	*	.	:	m	*	.	.	:	45	
48	*		:	*	.	:	l	*	.	.	:	48	
26	*		:	*	.	:	k*	:	.	.	:	26	
35	*		:	*	.	:	j*	:	.	.	:	35	
59	*		:	*	.	:	i	*	.	.	:	59	
3	*		:	*	.	:	h*	:	.	.	:	3	

	37	*		*	.	:		g*	:	.	:		37
	21	*		*	.	:		f *	:	.	:		21
	22	*		*	.	:		e *	:	.	:		22
	15	*		*	.	:		d*	:	.	:		15
	34	*		*	.	:		c*	:	.	:		34
	42	*		*	.	:		b*	:	.	:		42
	54	*		*	.	:		a*	:	.	:		54

12.2.3.4 Estadísticas de los ítems

La tabla que se incluye a continuación ofrece información similar a la tabla 12.11, pero esta vez centrándose en la dificultad de los ítems según el número de candidatos que los acertaron. Según se puede observar, la medida de los ítems oscila entre 7,65 logits (para los ítems 4 y 7) y -2,39 logits (para el ítem 3).

Tabla 12.15. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits) en el componente de comprensión escrita

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

PERSON: REAL SEP.: 1,30 REL.: 0,63 ... ITEM: REAL SEP.: 3,40 REL.: 0,92

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	ITEM	
	4	0	62	7,65	1,83		MAXIMUM ESTIMATED MEASURE			4	
	7	0	62	7,65	1,83		MAXIMUM ESTIMATED MEASURE			7	
	20	5	62	4,65	0,49	0,86	-0,3	0,49	-0,5	0,39	20
	2	22	62	2,46	0,30	1,10	0,8	0,99	0,0	0,41	2
	19	25	62	2,19	0,30	1,00	0,1	0,97	-0,1	0,47	19
	6	37	62	1,17	0,30	1,08	0,6	1,16	0,8	0,42	6
	9	39	62	0,99	0,30	0,91	-0,7	0,85	-0,7	0,54	9
	24	43	62	0,62	0,31	0,94	-0,4	0,76	-0,9	0,52	24
	1	44	62	0,52	0,32	1,10	0,7	1,27	1,0	0,36	1
	18	45	62	0,42	0,32	1,06	0,4	0,87	-0,4	0,43	18
	5	48	62	0,10	0,34	0,99	0,0	1,38	1,1	0,38	5
	11	49	62	-0,02	0,35	0,91	-0,4	0,65	-0,9	0,51	11
	15	49	62	-0,02	0,35	0,89	-0,6	0,76	-0,6	0,50	15
	13	50	62	-0,14	0,36	0,96	-0,1	0,80	-0,4	0,44	13
	21	50	62	-0,14	0,36	1,26	1,3	1,14	0,5	0,24	21
	25	52	62	-0,41	0,38	0,84	-0,7	0,58	-0,9	0,51	25
	12	53	62	-0,56	0,39	0,86	-0,5	0,82	-0,2	0,45	12
	17	53	62	-0,56	0,39	1,10	0,5	2,14	1,9	0,22	17
	23	54	62	-0,72	0,41	0,92	-0,2	0,61	-0,6	0,43	23
	10	56	62	-1,10	0,46	1,14	0,5	1,05	0,3	0,23	10
	8	58	62	-1,60	0,55	1,13	0,4	3,05	1,8	0,08	8
	14	58	62	-1,60	0,55	1,10	0,4	1,29	0,6	0,18	14
	16	59	62	-1,93	0,62	0,83	-0,2	0,32	-0,5	0,39	16
	22	59	62	-1,93	0,62	0,75	-0,4	0,26	-0,7	0,43	22
	3	60	62	-2,39	0,74	1,14	0,4	1,37	0,7	0,07	3
	MEAN	42,7	62,0	0,61	0,53	0,99	0,1	1,03	0,1		
	S.D.	17,9	0,0	2,56	0,40	0,13	0,5	0,59	0,8		

Los ítems 4 y 7 tienen una medida de 7,65 logits ya que nadie los acertó. Es por ello por lo que su medida queda muy por encima de la habilidad de los candidatos.

Al igual que se ha estado haciendo hasta ahora, en la siguiente tabla se han resaltado aquellos ítems que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 12.16. Estadísticas de los ítems (ordenados por desajuste) en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 62 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,30 REL.: 0,63 ... ITEM: REAL SEP.: 3,40 REL.: 0,92
-----
ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER
-----
|ENTRY  RAW  COUNT  MEASURE  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|
|NUMBER SCORE  COUNT  MEASURE  S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR. | ITEM |
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|  8    58    62   -1,60   0,55|1,13  0,4|3,05  1,8|A0,08|  8 |
| 17    53    62   -0,56   0,39|1,10  0,5|2,14  1,9|B0,22| 17 |
|  5    48    62    0,10   0,34|0,99  0,0|1,38  1,1|C0,38|  5 |
|  3    60    62   -2,39   0,74|1,14  0,4|1,37  0,7|D0,07|  3 |
| 14    58    62   -1,60   0,55|1,10  0,4|1,29  0,6|E0,18| 14 |
|  1    44    62    0,52   0,32|1,10  0,7|1,27  1,0|F0,36|  1 |
| 21    50    62   -0,14   0,36|1,26  1,3|1,14  0,5|G0,24| 21 |
|  6    37    62    1,17   0,30|1,08  0,6|1,16  0,8|H0,42|  6 |
| 10    56    62   -1,10   0,46|1,14  0,5|1,05  0,3|I0,23| 10 |
|  2    22    62    2,46   0,30|1,10  0,8|0,99  0,0|J0,41|  2 |
| 18    45    62    0,42   0,32|1,06  0,4|0,87 -0,4|K0,43| 18 |
| 19    25    62    2,19   0,30|1,00  0,1|0,97 -0,1|L0,47| 19 |
| 13    50    62   -0,14   0,36|0,96 -0,1|0,80 -0,4|k0,44| 13 |
| 24    43    62    0,62   0,31|0,94 -0,4|0,76 -0,9|j0,52| 24 |
| 23    54    62   -0,72   0,41|0,92 -0,2|0,61 -0,6|i0,43| 23 |
| 11    49    62   -0,02   0,35|0,91 -0,4|0,65 -0,9|h0,51| 11 |
|  9    39    62    0,99   0,30|0,91 -0,7|0,85 -0,7|g0,54|  9 |
| 15    49    62   -0,02   0,35|0,89 -0,6|0,76 -0,6|f0,50| 15 |
| 12    53    62   -0,56   0,39|0,86 -0,5|0,82 -0,2|e0,45| 12 |
| 20    5    62    4,65   0,49|0,86 -0,3|0,49 -0,6|d0,39| 20 |
| 25    52    62   -0,41   0,38|0,84 -0,7|0,58 -0,9|c0,51| 25 |
| 16    59    62   -1,93   0,62|0,83 -0,2|0,32 -0,6|b0,39| 16 |
| 22    59    62   -1,93   0,62|0,75 -0,4|0,26 -0,7|a0,43| 22 |
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN   42,7  62,0  0,61  0,53|0,99  0,1|1,03  0,1|  |  |
| S,D,   17,9  0,0  2,56  0,40|0,13  0,5|0,59  0,8|  |  |
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
    
```

Aparte de los ítems 4 y 7, que nadie contestó, no parece que haya ningún otro que ítem no se ajuste al modelo (teniéndose en cuenta la información de la columna del infit). Tan sólo el ítem número 22 se

encuentra en los límites, con una cifra en el MNSQ de 0,75. Según los datos del outfit, el ítem 8 es el que tiene un mayor desajuste, con un MNSQ de 3,05 (por encima de los límites de McNamara).

El ítem 19, sin embargo, es el que parece demostrar un comportamiento que se ajusta más al modelo. Con una medida logit de 2,19, en el infit tiene un MNSQ de 1 y un ZSTD de 0,1. En el outfit tiene un MNSQ de 0,97 y un ZSTD de -0,1.

Las siguientes dos tablas muestran el infit y el outfit de los ítems. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 12.17. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	ITEMS
	- + 0	0,8 1 1,3	2 0,8 1 1,3 2	
8	*	: .*	A : . :	* 8
17	*	: * :	B : . :	* 17
5	*	: *. :	C : . *	5
3	*	: .* :	D : . *	3
14	*	: * :	E : . *:	14
1	*	: * :	F : . *:	1
21	*	: . *:	G : . *:	21
6	*	: * :	H : . *:	6
10	*	: .* :	I : * :	10
2	*	: * :	J : *. :	2
18	*	: * :	K :* . :	18
19	*	: * :	L : * . :	19
13	*	: *. :	k * . :	13
24	*	: *. :	j * . :	24
23	*	: *. :	i * . :	23
11	*	: *. :	h * . :	11
9	*	: *. :	g * . :	9
15	*	:* . :	f * . :	15
12	*	:* . :	e * . :	12
20	*	:* . :	d * . :	20
25	*	:* . :	c * . :	25
16	*	:* . :	b * . :	16
22	*	* . :	a * . :	22

Según se puede observar, tal y como se dijo anteriormente, ninguno de los ítems queda fuera de los límites establecidos en la columna del infit, igual que ocurre con los parámetros propuestos por Linacre en la siguiente tabla.

Tabla 12.18. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					ITEMS
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	
8	*		:	.	*	:	A	:	.	:	*	8	
17	*		:	.	*	:	B	:	.	:	*	17	
5	*		:	.	*	:	C	:	.	*	:	5	
3	*		:	.	*	:	D	:	.	*	:	3	
14	*		:	.	*	:	E	:	.	*	:	14	
1	*		:	.	*	:	F	:	.	*	:	1	
21	*		:	.	*	:	G	:	.	*	:	21	
6	*		:	.	*	:	H	:	.	*	:	6	
10	*		:	.	*	:	I	:	.	*	:	10	
2	*	*	:	.	*	:	J	:	*	.	:	2	
18	*		:	.	*	:	K	:	*	.	:	18	
19	*	*	:	.	*	:	L	:	*	.	:	19	
13	*		:	.	*	:	k	:	*	.	:	13	
24	*		:	.	*	:	j	:	*	.	:	24	
23	*		:	.	*	:	i	:	*	.	:	23	
11	*		:	.	*	:	h	:	*	.	:	11	
9	*	*	:	.	*	:	g	:	*	.	:	9	
15	*		:	.	*	:	f	:	*	.	:	15	
12	*		:	.	*	:	e	:	*	.	:	12	
20	*	*	:	.	*	:	d	:	*	.	:	20	
25	*		:	.	*	:	c	:	*	.	:	25	
16	*		:	.	*	:	b	:	*	.	:	16	
22	*		:	.	*	:	a	:	*	.	:	22	

12.2.3.5 Respuestas inesperadas

En este punto se muestra el análisis de las respuestas inesperadas, el cual ayuda a establecer las conclusiones que se preparan sobre los ítems o las personas. La siguiente tabla indica las respuestas inesperadas de las personas.

Tabla 12.19. Respuestas inesperadas de los candidatos en el componente de comprensión escrita

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54

```

MOST UNEXPECTED RESPONSES
PERSON      MEASURE  | ITEM
           | 211 121122111 1 2 1 2
           | 32648037251351581496920
           |-----high-----
39  4,41 N|.....0.
5   3,30 E|.....0.
9   3,30 |.....0.
11  3,30 A|.....0.
28  3,30 J|.....0.
29  3,30 X|.....0.
30  3,30 G|.....00.
41  3,30 Y|.....0.
52  3,30 F|.....0.
49  2,61 s|.....0.
50  2,61 K|.....0.0.
2   2,10 S|.....0.00.
10  2,10 B|.....0.0.1
13  2,10 R|.....0.0.
19  2,10 H|.....0.0.0.
51  2,10 D|.....0.0.
14  1,69 Q|.....0.0.
31  1,69 U|.....0.
32  1,69 n|.....0.
36  1,69 C|0.....
43  1,69 I|.....0.
45  1,69 m|.....0.
46  1,69 Z|.....0.
48  1,34 l|.....0.
61  1,34 O|.....0.0.
6   1,04 x|.....0.
25  1,04 L|.....00.1.
47  1,04 t|.....0.
4   0,76 V|.....0.1.
44  0,76 M|0.....0.
16  0,49 o|.....0.
17  0,49 T|.....0.1.
62  0,49 u|.....0.
1   0,24 P|..00.
55  0,24 |.0.
60  0,24 z|.....0.1.
12  0,00 |..0.
38  -1,49 W|.....0.1.
           |-----low-----
           | 32118121122111511296122
           | 264 037251351 8 4 9 0
    
```

Los candidatos aparecen ordenados según su medida en logits (de mayor a menor) en la columna de la izquierda. En la parte superior e inferior aparece el número de los ítems. Sólo se muestran aquellos candidatos e ítems con respuestas inesperadas, las cuales se representan con las cifras 0 y 1.

Como ejemplos se pueden destacar el caso del candidato 39, que siendo uno de los candidatos con una puntuación más alta (4,41 logits), no acertó el ítem 2, y se esperaba que tuviese esa pregunta correcta. Por otro lado, el candidato 38, con una medida logit de -1,49, acertó la pregunta número 6, uno de los ítems intermedios. Una vez más WINSTEPS no esperaba que este candidato la acertara.

La siguiente tabla presenta la misma información de la tabla 12.19, pero de manera invertida. En la columna de la izquierda aparecen ahora los ítems, ordenados de más fácil a más difícil según su medida en logits, y en la parte superior e inferior los candidatos.

Tabla 12.20. Comportamiento inesperado de los ítems en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 62 PERSONS, 25 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 25 ITEMS, 2 CATS 3.54
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
ITEM MEASURE PERSON
|3543221 545111 44433316442 4 61165 13
|92109819509193026536214187564427605128
high-----
3 -2,39 a|.....0.....0.....
6 -1,93 c|.....00.....
22 -1,93 b|.....0...
8 -1,60 e|.....0.....0.....
14 -1,60 d|.....0.....0...
10 -1,10 f|.....0.....0.....0.0.0...
23 -0,72 g|.....0.0.0.....
12 -0,56 i|.....0.....0.....
17 -0,56 h|.0.....0.....0.....
25 -0,41 j|.0.....0.....
13 -0,14 L|.0.....0...00.....
21 -0,14 k|.000..0..0.....
11 -0,02 J|.0.....0.....
15 -0,02 K|.0.....0.....
5 0,10 I|.0.0.....0.....
18 0,42 H|.0.....0.....
1 0,52 G|.0.0.....0.....
24 0,62 F|.0.....0.....
9 0,99 E|.0.....0.....
6 1,17 D|.0.....0.....1
19 2,19 C|.0.....1.1.1...
2 2,46 B|0.....1.....
20 4,65 A|.0.....1.....
low-----
|35432219554511124443331644264461165113
|9210981 091930 65362141875 4 27605 28
    
```

12.2.3.6 Análisis de distractores

En esta sección se incluye una tabla con información sobre las respuestas dadas en cada uno de los ítems del componente, especificándose el número de respuestas que los candidatos dieron tanto en la opción correcta como en los distractores. Aunque el ejercicio de la tercera parte no es de elección múltiple, se ha incluido también en el análisis, ya que la tarea que los candidatos debían realizar era poner en orden cinco afirmaciones, lo cual hace que para cada uno de los puestos hubiera una respuesta correcta y cuatro distractores. No obstante, esta vez no se ha incluido el cuarto ejercicio puesto que los candidatos debían escribir una palabra en cada uno de los huecos que aparecían en el texto.

Tabla 12.21. Análisis de distractores del componente de comprensión escrita

INPUT: 62 PERSONS, 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 15 ITEMS, 2 CATS 3.54

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTOR FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM
1	a	0	5	8	0,87	0,60	1,0	READ1
	b	0	13	21	1,33	0,30	1,5	
	c	1	44	71	2,33	0,21	1,4	
2	c	0	14	23	1,32	0,29	0,9	READ2
	b	0	26	42	1,58	0,25	1,2	
	a	1	22	35	2,94	0,28	1,1	
3	b	0	1	2	1,58		1,7	READ3
	a	0	1	2	1,93		2,4	
	c	1	60	97	2,01	0,19	1,1	
4	b	0	1	2	0,17			READ4
	a	0	14	23	1,36	0,35		
	c	0	46	74	2,27	0,20		
	MISSING	***	1	2	0,60			
5	a	0	3	5	0,04	0,28	0,3	READ5
	c	0	10	16	1,12	0,48	1,8	
	b	1	48	77	2,34	0,18	1,0	
	MISSING	***	1	2	0,79			
6	f	0	16	26	0,88	0,25	0,6	READ6
	c	0	4	6	1,03	0,31	0,6	
	a	0	4	6	2,18	0,44	2,2	
	g	1	37	60	2,58	0,23	1,2	
	MISSING	***	1	2	1,93			
7	b	0	1	2	-0,24			READ7
	f	0	3	5	0,93	0,72		
	a	0	9	15	1,42	0,30		

	g	0	1	2	1,58							g
	c	0	48	77	2,24	0,21						c
8	c	0	1	2	-0,24		0,3	READ8				c
	a	0	3	5	0,82	1,10	1,5					a
	b	1	58	94	2,10	0,18	0,9					b
9	c	0	2	3	0,12	1,45	0,5	READ9				c
	a	0	13	21	0,87	0,30	0,9					a
	e	0	1	2	1,05		0,6					e
	g	0	5	8	1,34	0,42	1,0					g
	f	1	39	63	2,54	0,20	0,9					f
	MISSING	***	2	3	2,92	1,59						
10	c	0	4	6	0,95	0,94	2,4	READ10				c
	g	0	1	2	1,05		0,9					g
	e	1	56	90	2,10	0,19	1,0					e
	MISSING	***	1	2	1,93							
11	5° lugar	0	1	2	-0,24		0,2	READ11				5° lugar
	2° lugar	0	7	11	0,51	0,30	0,5					2° lugar
	4° lugar	0	4	6	0,61	0,25	0,5					4° lugar
	3er lugar	1	49	79	2,40	0,19	1,1					3er lugar
	MISSING	***	1	2	0,79							
12	4° lugar	0	7	11	0,30	0,38	0,6	READ12				4° lugar
	5° lugar	1	53	85	2,32	0,17	0,8					5° lugar
	MISSING	***	2	3	-0,27	1,06						
13	5° lugar	0	3	5	-0,24	0,24	0,2	READ13				5° lugar
	1er lugar	0	3	5	1,08	0,28	0,8					1er lugar
	3er lugar	0	4	6	1,18	0,13	0,8					3er lugar
	2° lugar	1	50	81	2,35	0,18	1,0					2° lugar
	MISSING	***	2	3	-0,27	1,06						
14	2° lugar	0	3	5	0,43	0,90	0,8	READ14				2° lugar
	3er lugar	0	1	2	0,60		0,6					3er lugar
	1er lugar	1	58	94	2,11	0,18	1,0					1er lugar
15	3er lugar	0	7	11	0,06	0,20	0,3	READ15				3er lugar
	5° lugar	0	4	6	0,43	0,77	0,8					5° lugar
	2° lugar	0	1	2	1,05		0,7					2° lugar
	4° lugar	1	49	79	2,45	0,17	0,7					4° lugar
	MISSING	***	1	2	0,79							

Quitando los ítems 4 y 7, la mayoría de los ítems tienen un MNSQ en el outfit de la opción correcta cerca de 1, que es la cifra esperada. Algunos distractores, no obstante, tienen una cifra que está por encima de la esperada, como es el caso de la opción *a* en el ítem 3, la opción *a* en el ítem 6 y la opción *c* en el ítem 10, que tienen cifras por encima de 2.

A nivel general, los cinco ítems de la tercera parte son los que mejor se comportan. Los resultados de la segunda parte, sin embargo, están influenciados por el hecho de que ningún candidato acertó el ítem número 7, lo cual afectó al resto de los ítems.

12.3 Resultados de la comprensión oral

Los resultados de la comprensión oral se presentan también en dos secciones. En la primera de ellas se muestran estadísticos descriptivos y en la segunda se hace un análisis de ítems basado en la TCT y en la TRI.

12.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma

La media obtenida en la comprensión oral durante esta segunda fase de pilotaje es también más alta que en la primera fase (15,59 en vez de 7,73) con una DT de 5,505, según se muestra en la tabla 12.22.

Tabla 12.22. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de comprensión oral

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	62	1	25	15,59	0,699	5,505
N válido (según lista)	62					

Estos datos permiten fijar tan sólo una DT a la derecha de la media (21,09) y dos a la izquierda (10,08 y 4,58). Se puede, por tanto, decir que el 68% de la población se sitúa entre $15,59 \pm 1$ DT, es decir, desde 10,08 hasta 21,09.

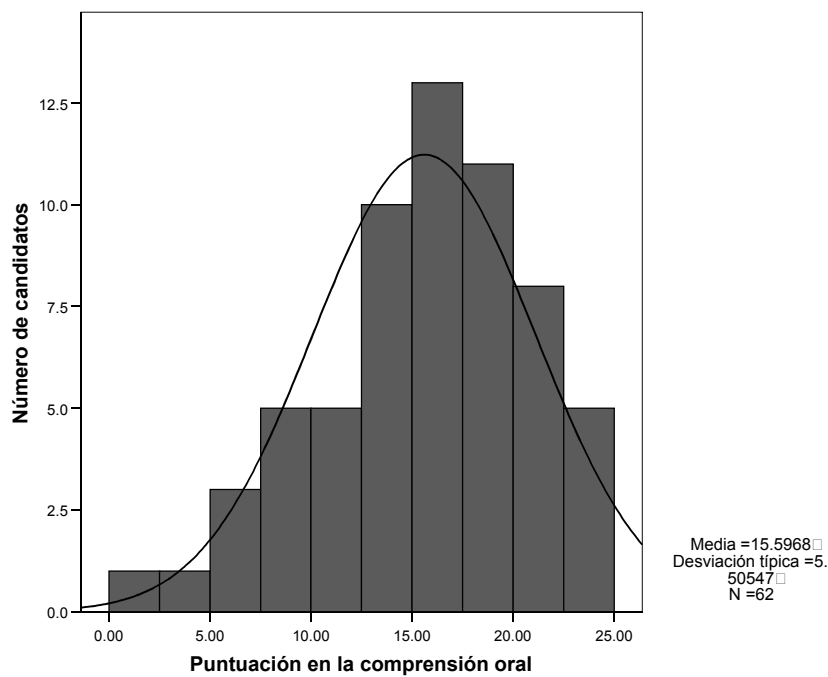
La siguiente tabla muestra todos los ítems de este componente con su media, el error típico asociado a cada uno y su DT. Puesto que los ítems de la primera parte (del 1 al 5) y de la tercera parte (del 11 al 15) puntúan hasta 2, la media que se ofrece es en algunos casos mayor que 1. En el resto de los ítems la media que se ofrece es en relación a 1.

Tabla 12.23. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de cada ítem en el componente de comprensión oral

	N	Media		Desv. típ. Estadístico
		Estadístico	Error típico	
Ítem 1	62	1,94	0,045	0,356
Ítem 2	62	0,39	0,101	0,797
Ítem 3	62	0,23	0,081	0,638
Ítem 4	62	1,48	0,112	0,882
Ítem 5	62	1,39	0,118	0,930
Ítem 6	62	0,82	0,049	0,385
Ítem 7	62	0,90	0,038	0,298
Ítem 8	62	0,74	0,056	0,441
Ítem 9	62	0,89	0,041	0,319
Ítem 10	62	0,79	0,052	0,410
Ítem 11	62	1,55	0,107	0,843
Ítem 12	62	1,71	0,090	0,710
Ítem 13	62	1,55	0,107	0,843
Ítem 14	62	0,90	0,127	1,003
Ítem 15	62	0,32	0,094	0,742
N válido (según lista)	62			

El siguiente histograma muestra la distribución de los candidatos en relación a la puntuación obtenida en este componente.

Figura 12.3. Histograma del componente de comprensión oral



Puesto que la media del grupo de nuevo es bastante alta, las barras más altas aparecen a la derecha de la gráfica. Es por ello por lo que la curva se inclina una vez más hacia la derecha, indicándose así que el mayor número de participantes se agrupa por encima de la media.

12.3.2 Análisis de ítems: TCT

En el análisis de ítems de este componente se sigue el mismo orden que en el componente de comprensión escrita. En el primer apartado se incluyen unas tablas de frecuencias que informan sobre el número y el porcentaje de personas que eligieron cada una de las opciones en los ejercicios propuestos. En segundo lugar se presenta un análisis de la fiabilidad, seguido de una descripción del índice de facilidad y de discriminación de los ítems.

12.3.2.1 Frecuencias en las respuestas

En este apartado se incluyen tres tablas con la frecuencia y el porcentaje de respuestas dadas a cada una de las preguntas de las tres partes del componente. Las respuestas de los ejercicios de elección múltiple de la primera parte aparecen en una tabla similar a las que se mostraron anteriormente para el componente de comprensión escrita. En la tabla 12.25 se recoge el número y el porcentaje de candidatos que señalaron verdadero o falso en cada ítem de la segunda parte. Finalmente, la tabla 12.26 muestra las respuestas que los candidatos escribieron para cada ítem con su frecuencia y porcentaje.

Tabla 12.24. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la primera parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	A	2	3,2
	C (Correcto)	60	96,8
Ítem 2	A	14	22,6
	B	18	29
	C	18	29
	D (Correcto)	12	19,4
Ítem 3	A	46	74,2
	B	1	1,6
	C	7	11,3
	D (Correcto)	7	11,3
	Sin respuesta	1	1,6
Ítem 4	A	3	4,8
	B (Correcto)	46	74,2
	C	13	21
Ítem 5	A	3	4,8
	B (Correcto)	43	69,4
	C	15	24,2
	D	1	1,6

Tabla 12.25. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la segunda parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 6	Verdadero	11	17,7
	Falso (Correcto)	51	82,3
Ítem 7	Verdadero (Correcto)	56	90,3
	Falso	5	8,1
	Sin respuesta	1	1,6
Ítem 8	Verdadero	15	24,2
	Falso (Correcto)	46	74,2
	Sin respuesta	1	1,6
Ítem 9	Verdadero (Correcto)	55	88,7
	Falso	5	8,1
	Sin respuesta	2	3,2
Ítem 10	Verdadero (Correcto)	49	79
	Falso	13	21

Tabla 12.26. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la tercera parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 11	England	2	3,2
	Germany	1	1,6
	London	2	3,2
	Stambul	1	1,6
	Turkey (Correcto)	44	71
	Turky (Correcto)	1	1,6
	Turquía (Correcto)	3	4,8
	Sin respuesta	8	12,9
Ítem 12	A few	1	1,6
	Seven (Correcto)	53	85,5
	Ten	1	1,6
	Three	1	1,6
	Too many	1	1,6
	Twenty's	1	1,6
	Sin respuesta	4	6,5
Ítem 13	Different	1	1,6
	Friendly (Correcto)	23	37,1
	Friendly (Correcto)	1	1,6
	Great (Correcto)	3	4,8
	Interesting (Correcto)	11	17,7
	Kind (Correcto)	1	1,6
	Nice	7	11,3
	Pleasant (Correcto)	1	1,6
	Tired	1	1,6
	Tranquil	1	1,6
	Welcoming (Correcto)	1	1,6
Sin respuesta	11	17,7	
Ítem 14	Are welcome	1	1,6
	Buy	1	1,6
	Friendly	1	1,6
	Life (Correcto)	4	6,5
	Live (Correcto)	20	32,3
	Lived (Correcto)	3	4,8
	Lives (Correcto)	1	1,6
	Pray	1	1,6
	Survives	1	1,6
	Travel	1	1,6
	Sin respuesta	28	45,2
Ítem 15	Car	1	1,6
	Carpets (Correcto)	10	16,1
	Cars	1	1,6
	Coffee	5	8,1
	Food	1	1,6
	Friendly	1	1,6
	Presents	1	1,6
	Silk	1	1,6
	Souvenir	1	1,6
	Tea	1	1,6
	Teas	1	1,6
	Things	1	1,6
	Sin respuesta	37	59,7

12.3.2.2 Análisis de la fiabilidad

El coeficiente alfa de Cronbach de este componente es más alto que el de la comprensión escrita, y más alto también que el alfa obtenido con este mismo componente durante la primera fase de pilotaje, según se muestra a continuación.

Tabla 12.27. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de comprensión oral

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,830	15

La siguiente tabla nos dice de qué manera contribuye cada uno de los ítems a la fiabilidad del componente de comprensión oral.

Tabla 12.28. Análisis de fiabilidad del componente de comprensión oral

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	8,90	9,761	0,289	0,829
Ítem 2	9,68	8,878	0,454	0,820
Ítem 3	9,76	9,236	0,401	0,823
Ítem 4	9,13	8,540	0,535	0,815
Ítem 5	9,18	8,247	0,619	0,808
Ítem 6	9,05	9,260	0,301	0,830
Ítem 7	8,97	9,376	0,356	0,826
Ítem 8	9,13	8,639	0,494	0,818
Ítem 9	8,98	9,295	0,369	0,825
Ítem 10	9,08	8,895	0,429	0,822
Ítem 11	9,10	8,384	0,636	0,807
Ítem 12	9,02	9,229	0,352	0,826
Ítem 13	9,10	8,613	0,535	0,815
Ítem 14	9,42	8,346	0,523	0,816
Ítem 15	9,71	9,062	0,410	0,823

En esta ocasión ninguno de los ítems contribuye de manera negativa a la fiabilidad interna del test. De hecho, el alfa no subiría en caso de que se eliminara alguno de los ítems.

12.3.2.3 Índice de dificultad y de discriminación

La tabla 12.29 muestra ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil) los ítems de este componente. En la tercera columna se muestra el índice de discriminación.

Tabla 12.29. Índice de dificultad y de discriminación del componente de comprensión oral

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 1	0,97	0,296
Ítem 7	0,90	0,328
Ítem 9	0,89	0,362
Ítem 12	0,85	0,354
Ítem 6	0,82	0,265
Ítem 10	0,79	0,393
Ítem 11	0,77	0,645
Ítem 13	0,77	0,550
Ítem 4	0,74	0,544
Ítem 8	0,74	0,462
Ítem 5	0,69	0,597
Ítem 14	0,45	0,560
Ítem 2	0,19	0,474
Ítem 15	0,16	0,432
Ítem 3	0,11	0,418

12.3.3 Análisis de ítems: TRI

Del mismo modo que se hizo anteriormente con el componente de comprensión escrita, en esta sección se muestran los análisis realizados con el programa WINSTEPS, basados en la TRI.

12.3.3.1 Tablas de convergencia

La primera parte de la tabla de convergencia de este componente muestra que en la primera estimación inicial se realizaron cuatro iteraciones. Esta vez se eliminaron cuatro candidatos, pero los ítems se mantuvieron todos.

La segunda parte de la tabla indica que esta vez se llevaron a cabo dieciséis iteraciones. Los que presentan más problemas en la estimación son los candidatos 40 (en la primera iteración), 6 (en la segunda iteración), 7 (en las iteraciones tercera y cuarta), 1 (en las dos siguientes iteraciones) y 29 (en el resto de las iteraciones), así como también los ítems 14 (en la primera iteración) y 2 (en el resto de las iteraciones).

En la línea que separa la segunda parte de la tercera se puede observar que la media es de -0,03 y la DT de 1,17, cifras muy próximas a las esperadas.

Finalmente, en la última parte de la tabla se puede ver que la media de los candidatos es de 14,9 y que la DT es de 5. El nivel de fiabilidad es de 0,87. Teniendo en cuenta las medidas de logit que WINSTEPS ofrece, la media de los candidatos es de 0,79 logits y la DT es de 2,28 logits.

Por otro lado, los ítems tienen una media de 34,7 y una DT de 17,9. El nivel de fiabilidad es de 0,97. Teniéndose en cuenta las medidas de logit, la media de los ítems es de 0 logits y la DT es de 2,93 logits, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 12.30. Tabla de convergencia del componente de comprensión oral

ITERATION	PERSONS	ITEMS	CATS	PERSONS	ITEMS	MEASURES	STRUCTURE
1	62	15	2	3.65	3.10	3.4012	
2	58	15	2	5.06	4.04	-1.2200	
3	58	15	2	5.92	4.52	-.7462	
4	58	15	2	6.36	4.86	-.3988	
JMLE ITERATION	MAX SCORE RESIDUAL*	MAX LOGIT CHANGE	LEAST PERSON	CONVERGED ITEM	CAT	CATEGORY RESIDUAL	STRUCTURE CHANGE
1	-2.36	.5279	40	14*			
2	-1.74	.1849	6	2*			
3	-.92	.1200	7	2*			
4	-.78	.1000	7	2*			
5	-.60	.0954	1	2*			
6	-.49	.0820	1	2*			
7	-.40	.0706	29	2*			
8	-.34	.0602	29	2*			
9	-.28	.0514	29	2*			
10	-.24	.0438	29	2*			
11	-.20	.0375	29	2*			
12	-.17	.0321	29	2*			
13	-.15	.0276	29	2*			
14	-.13	.0237	29	2*			
15	-.11	.0204	29	2*			
16	-.10	.0176	29	2*			

Standardized Residuals N(0,1) Mean: -.03 S.D.: 1.17

PERSONS	62 INPUT	62 MEASURED	INFIT	OUTFIT				
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	14.9	25.0	.79	.78	.97	-.2	1.05	.1
S.D.	5.0	.0	2.28	.23	.65	1.4	1.98	1.0
REAL RMSE	.81	ADJ.SD	2.13	SEPARATION	2.62	PERSON	RELIABILITY	.87

ITEMS	15 INPUT	15 MEASURED	INFIT	OUTFIT				
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	34.7	58.0	.00	.49	.98	-.1	1.24	.1
S.D.	17.9	.0	2.93	.14	.22	1.0	2.07	1.2
REAL RMSE	.51	ADJ.SD	2.89	SEPARATION	5.70	ITEM	RELIABILITY	.97

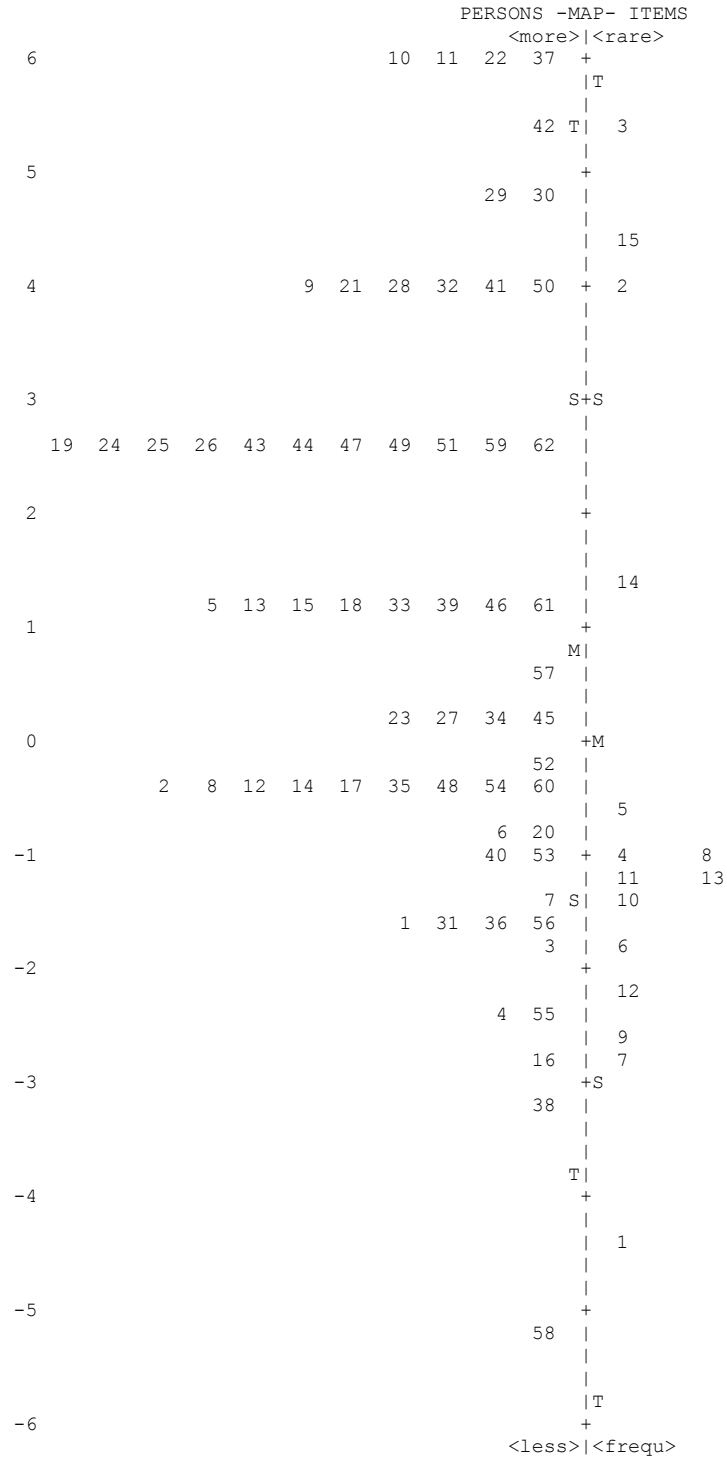
12.3.3.2 Mapa de variables

En el mapa de variables de la comprensión oral la media de los candidatos vuelve a estar por encima de la media de los ítems, situándose a 0,79 logits. Esta vez, sin embargo, los candidatos no aparecen todos agrupados, sino que están más repartidos a lo largo de toda la escala. Los ítems también aparecen de manera bastante distribuida. El candidato 58 está muy por debajo del nivel de los ítems, así como los candidatos 10, 11, 22 y 37 aparecen por encima.

Según el mapa de variables, existe un 50% de posibilidad de que el candidato 16 acierte el ítem 7, puesto que su habilidad está a la misma altura que la dificultad de este ítem. La posibilidad de que el candidato 38 acierte los ítems 11 y 13 es aproximadamente del 12%, al situarse a 2 logits por debajo del ítem.

Figura 12.4. Mapa de variables de la comprensión oral

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0



12.3.3.3 Estadísticas de las personas

La medida de las personas oscila entre 7,78 logits (candidatos 10, 11, 22 y 37) y -5,29 (candidato 58), tal y como se observa en la tabla 12.31 que se muestra a continuación.

Tabla 12.31. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits) en el componente de comprensión oral

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON: REAL SEP.: 2,62 REL.: 0,87 ... ITEM: REAL SEP.: 5,70 REL.: 0,97

PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFINIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTMEA MNSQ	ZSTD	CORR.	PERSON
10	25	25	7,78	1,87	MAXIMUM ESTIMATED MEASURE					10
11	25	25	7,78	1,87	MAXIMUM ESTIMATED MEASURE					11
22	25	25	7,78	1,87	MAXIMUM ESTIMATED MEASURE					22
37	25	25	7,78	1,87	MAXIMUM ESTIMATED MEASURE					37
42	23	25	5,44	0,89	0,56	-1,2	0,13	-0,6	0,55	42
29	22	25	4,72	0,82	2,18	3,0	0,90	4,7	0,26	29
30	22	25	4,72	0,82	1,23	0,8	0,90	3,2	0,42	30
9	21	25	4,05	0,82	1,44	1,2	0,48	0,0	0,63	9
21	21	25	4,05	0,82	0,91	-0,1	0,24	-0,3	0,71	21
28	21	25	4,05	0,82	1,44	1,2	0,48	0,0	0,63	28
32	21	25	4,05	0,82	0,59	-1,2	0,16	-0,5	0,74	32
41	21	25	4,05	0,82	0,59	-1,2	0,16	-0,5	0,74	41
50	21	25	4,05	0,82	0,59	-1,2	0,16	-0,5	0,74	50
19	19	25	2,60	0,88	1,95	1,4	0,63	0,2	0,73	19
24	19	25	2,60	0,88	2,15	1,6	0,84	0,4	0,70	24
25	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	25
26	19	25	2,60	0,88	1,95	1,4	0,63	0,2	0,73	26
43	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	43
44	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	44
47	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	47
49	19	25	2,60	0,88	2,62	2,0	0,57	2,1	0,54	49
51	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	51
59	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	59
62	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	62
5	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	5
13	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	13
15	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	15
18	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	18
33	17	25	1,22	0,76	1,38	0,8	1,07	0,5	0,75	33
39	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	39
46	17	25	1,22	0,76	1,49	1,0	2,41	1,2	0,69	46
61	17	25	1,22	0,76	1,34	0,8	0,87	0,3	0,76	61
57	16	25	0,70	0,69	3,29	3,3	5,78	2,4	0,34	57
23	15	25	0,26	0,63	0,78	-0,5	0,51	-0,1	0,79	23
27	15	25	0,26	0,63	0,57	-1,2	0,31	-0,4	0,83	27
34	15	25	0,26	0,63	1,84	1,9	1,87	1,0	0,59	34
45	15	25	0,26	0,63	0,76	-0,5	0,49	-0,1	0,79	45
52	14	25	-0,11	0,59	1,08	0,3	0,93	0,4	0,69	52
2	13	25	-0,44	0,56	0,74	-1,0	0,44	-0,1	0,74	2
8	13	25	-0,44	0,56	0,87	-0,4	0,51	0,0	0,72	8
12	13	25	-0,44	0,56	0,66	-1,4	0,39	-0,2	0,76	12
14	13	25	-0,44	0,56	0,82	-0,6	0,52	0,0	0,72	14
17	13	25	-0,44	0,56	0,82	-0,6	0,52	0,0	0,72	17
35	13	25	-0,44	0,56	0,83	-0,6	0,67	0,2	0,71	35
48	13	25	-0,44	0,56	0,87	-0,4	0,51	0,0	0,72	48
54	13	25	-0,44	0,56	0,95	-0,1	0,57	0,1	0,70	54
60	13	25	-0,44	0,56	1,73	2,4	1,67	0,9	0,51	60

6	12	25	-0,74	0,54	0,74	-1,2	0,44	-0,1	0,71	6
20	12	25	-0,74	0,54	0,83	-0,7	0,61	0,1	0,69	20
40	11	25	-1,03	0,53	1,46	2,1	1,57	0,8	0,50	40
53	11	25	-1,03	0,53	0,79	-1,1	0,48	0,0	0,68	53
7	10	25	-1,31	0,53	1,03	0,2	0,68	0,2	0,60	7
1	9	25	-1,59	0,53	1,11	0,6	0,76	0,3	0,55	1
31	9	25	-1,59	0,53	1,67	3,0	2,18	1,1	0,37	31
36	9	25	-1,59	0,53	0,99	0,0	0,63	0,2	0,58	36
56	9	25	-1,59	0,53	1,15	0,8	0,76	0,3	0,54	56
3	8	25	-1,87	0,54	0,69	-1,6	0,43	-0,1	0,62	3
4	6	25	-2,48	0,58	0,71	-1,0	0,40	-0,4	0,56	4
55	6	25	-2,48	0,58	0,70	-1,0	0,42	-0,4	0,56	55
16	5	25	-2,83	0,61	0,61	-1,2	0,34	-0,6	0,55	16
38	4	25	-3,24	0,66	0,70	-0,7	0,38	-0,6	0,49	38
58	1	25	-5,29	1,11	1,30	0,6	0,53	0,0	0,20	58
MEAN	15,6	25,0	1,24	0,78	0,97	-0,2	1,05	0,1		
S.D.	5,5	0,0	2,80	0,32	0,65	1,4	1,98	1,0		

En la siguiente tabla aparecen los candidatos ordenados según su medida de desajuste. De nuevo, siguiéndose las propuestas de McNamara (1996), se han resaltado aquellos candidatos que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 12.32. Estadísticas de las personas (ordenadas por desajuste) en el componente de comprensión oral

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
 PERSON: REAL SEP.: 2,62 REL.: 0,87 ... ITEM: REAL SEP.: 5,70 REL.: 0,97

PERSON STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW		MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	PERSON
29	22	25	4,72	0,82	2,18	3,0	9,90	4,7	0,26	29
30	22	25	4,72	0,82	1,23	0,8	9,90	3,2	0,42	30
57	16	25	0,70	0,69	3,29	3,3	5,78	2,4	0,34	57
49	19	25	2,60	0,88	2,62	2,0	5,71	2,1	0,54	49
46	17	25	1,22	0,76	1,49	1,0	2,41	1,2	0,69	46
31	9	25	-1,59	0,53	1,67	3,0	2,18	1,1	0,37	31
24	19	25	2,60	0,88	2,15	1,6	0,84	0,4	0,70	24
19	19	25	2,60	0,88	1,95	1,4	0,63	0,2	0,73	19
26	19	25	2,60	0,88	1,95	1,4	0,63	0,2	0,73	26
34	15	25	0,26	0,63	1,84	1,9	1,87	1,0	0,59	34
60	13	25	-0,44	0,56	1,73	2,4	1,67	0,9	0,51	60
40	11	25	-1,03	0,53	1,46	2,1	1,57	0,8	0,50	40
9	21	25	4,05	0,82	1,44	1,2	0,48	0,0	0,63	9
28	21	25	4,05	0,82	1,44	1,2	0,48	0,0	0,63	28
33	17	25	1,22	0,76	1,38	0,8	1,07	0,5	0,75	33
61	17	25	1,22	0,76	1,34	0,8	0,87	0,3	0,76	61
58	1	25	-5,29	1,11	1,30	0,6	0,53	0,0	0,20	58
56	9	25	-1,59	0,53	1,15	0,8	0,76	0,3	0,54	56
1	9	25	-1,59	0,53	1,11	0,6	0,76	0,3	0,55	1
52	14	25	-0,11	0,59	1,08	0,3	0,93	0,4	0,69	52
7	10	25	-1,31	0,53	1,03	0,2	0,68	0,2	0,60	7

36	9	25	-1,59	0,53	0,99	0,0	0,63	0,2	0,58	36
54	13	25	-0,44	0,56	0,95	-0,1	0,57	0,1	0,70	54
21	21	25	4,05	0,82	0,91	-0,1	0,24	-0,3	0,71	21
8	13	25	-0,44	0,56	0,87	-0,4	0,51	0,0	0,72	8
48	13	25	-0,44	0,56	0,87	-0,4	0,51	0,0	0,72	48
			BETTER	FITTING	OMITTED					
45	15	25	0,26	0,63	0,76	-0,5	0,49	-0,1	0,79	45
2	13	25	-0,44	0,56	0,74	-1,0	0,44	-0,1	0,74	2
6	12	25	-0,74	0,54	0,74	-1,2	0,44	-0,1	0,71	6
4	6	25	-2,48	0,58	0,71	-1,0	0,40	-0,4	0,56	4
55	6	25	-2,48	0,58	0,70	-1,0	0,42	-0,4	0,56	55
38	4	25	-3,24	0,66	0,70	-0,7	0,38	-0,6	0,49	38
3	8	25	-1,87	0,54	0,69	-1,6	0,43	-0,1	0,62	3
12	13	25	-0,44	0,56	0,66	-1,4	0,39	-0,2	0,76	12
16	5	25	-2,83	0,61	0,61	-1,2	0,34	-0,6	0,55	16
32	21	25	4,05	0,82	0,59	-1,2	0,16	-0,5	0,74	32
41	21	25	4,05	0,82	0,59	-1,2	0,16	-0,5	0,74	41
50	21	25	4,05	0,82	0,59	-1,2	0,16	-0,5	0,74	50
27	15	25	0,26	0,63	0,57	-1,2	0,31	-0,4	0,83	27
42	23	25	5,44	0,89	0,56	-1,2	0,13	-0,6	0,55	42
5	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	5
13	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	13
15	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	15
18	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	18
39	17	25	1,22	0,76	0,31	-1,6	0,13	-0,7	0,90	39
25	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	25
43	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	43
44	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	44
47	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	47
51	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	51
59	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	59
62	19	25	2,60	0,88	0,18	-1,8	0,07	-0,8	0,89	62

MEAN	15,6	25,0	1,24	0,78	0,97	-0,2	1,05	0,1		
S.D.	5,5	0,0	2,80	0,32	0,65	1,4	1,98	1,0		

El candidato que se ajusta menos al modelo es el número 29. Tiene una medida de 4,72 logits, y en el infit un MNSQ de 2,18 y un ZSTD de 3 (muy por encima de los límites establecidos por McNamara). En el outfit muestra un MNSQ de 9,90 y un ZSTD de 4,7.

De nuevo se han omitido aquellos candidatos que mejor se ajustan al modelo, tal y como se indica en el centro de la tabla.

A continuación se incluyen dos tablas con más información sobre el infit y el outfit de las personas. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 12.33. Gráfico de desajuste de las personas en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE			INFIT MEAN-SQUARE			OUTFIT MEAN-SQUARE			PE			
	-	+	0	0,8	1	1,3	2	0	0,8		1	1,3	2
29		*		:	.	:	*	A	:	.	:	*	29
30		*		:	.	*		B	:	.	:	*	30
57		*		:	.	:	*	C	:	.	:	*	57
49		*		:	.	:	*	D	:	.	:	*	49
46		*		:	.	*		E	:	.	:	*	46
31	*			:	.	:	*	F	:	.	:	*	31
24		*		:	.	:	*	G	*	.	:		24
19		*		:	.	:	*	H	*	.	:		19
26		*		:	.	:	*	I	*	.	:		26
34	*			:	.	:	*	J	:	.	:	*	34
60	*			:	.	:	*	K	:	.	:	*	60
40	*			:	.	*		L	:	.	:	*	40
9		*		:	.	*		M	*	.	:		9
28		*		:	.	*		N	*	.	:		28
33		*		:	.	*		O	:	*	:		33
61		*		:	.	*		P	:	*	:		61
58	*			:	.	*		Q	*	.	:		58
56	*			:	.	*		R	*	.	:		56
1	*			:	.	*		S	*	.	:		1
52	*			:	.	*		T	:	*	:		52
7	*			:	.	*		U	*	.	:		7
36	*			:	.	*		V	*	.	:		36
54	*			:	.	*		W	*	.	:		54
21		*		:	.	*		X	*	.	:		21
8	*			:	.	*		Y	*	.	:		8
48	*			:	.	*		Z	*	.	:		48
-OMIT-													
45	*			*	.	:		z	*	.	:		45
2	*			*	.	:		y	*	.	:		2
6	*			*	.	:		x	*	.	:		6
4	*			*	.	:		w	*	.	:		4
55	*			*	.	:		v	*	.	:		55
38	*			*	.	:		u	*	.	:		38
3	*			*	.	:		t	*	.	:		3
12	*			*	.	:		s	*	.	:		12
16	*			*	.	:		r	*	.	:		16
32		*		*	.	:		q	*	.	:		32
41		*		*	.	:		p	*	.	:		41
50		*		*	.	:		o	*	.	:		50
27	*			*	.	:		n	*	.	:		27
42		*	*	*	.	:		m	*	.	:		42
5	*			*	.	:		l	*	.	:		5
13	*			*	.	:		k	*	.	:		13
15	*			*	.	:		j	*	.	:		15
18	*			*	.	:		i	*	.	:		18
39	*			*	.	:		h	*	.	:		39
25	*			*	.	:		*	.	.	:		25
43	*		*	*	.	:		*	.	.	:		43
44	*		*	*	.	:		*	.	.	:		44
47	*		*	*	.	:		*	.	.	:		47
51	*		*	*	.	:		*	.	.	:		51
59	*		*	*	.	:		*	.	.	:		59
62	*		*	*	.	:		*	.	.	:		62

Según los criterios propuestos por McNamara, muchos de los candidatos no se ajustan al modelo por estar o bien por encima o por debajo de los parámetros establecidos. Teniéndose en cuenta, sin embargo, las cifras propuestas por Linacre muchos de esos candidatos pasarían a formar parte del grupo, tal y como se observa en la tabla 12.34 que se muestra a continuación.

Tabla 12.34. Gráfico de desajuste de las personas en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE				OUTFIT MEAN-SQUARE				PE	
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1		1,5
29		*	:	.	:	*	A	:	.	:	*	29
30		*	:	.	*	:	B	:	.	:	*	30
57	*		:	.	:	*	C	:	.	:	*	57
49		*	:	.	:	*	D	:	.	:	*	49
46	*		:	.	*	:	E	:	.	:	*	46
31	*		:	.	*	:	F	:	.	:	*	31
24		*	:	.	:	*	G	:	*	:	*	24
19		*	:	.	:	*	H	:	*	:	*	19
26		*	:	.	:	*	I	:	*	:	*	26
34	*		:	.	:	*	J	:	.	:	*	34
60	*		:	.	*	:	K	:	.	:	*	60
40	*		:	.	*	:	L	:	.	*	*	40
9		*	:	.	*	:	M	:	*	:	*	9
28		*	:	.	*	:	N	:	*	:	*	28
33	*		:	.	*	:	O	:	.	*	*	33
61	*		:	.	*	:	P	:	*	.	*	61
58	*		:	.	*	:	Q	:	*	.	*	58
56	*		:	.	*	:	R	:	*	.	*	56
1	*		:	.	*	:	S	:	*	.	*	1
52	*		:	.	*	:	T	:	*	.	*	52
7	*		:	.	*	:	U	:	*	.	*	7
36	*		:	.	*	:	V	:	*	.	*	36
54	*		:	.	*	:	W	:	*	.	*	54
21		*	:	.	*	:	X	:	*	.	*	21
8	*		:	.	*	:	Y	:	*	.	*	8
48	*		:	.	*	:	Z	:	*	.	*	48
-OMIT-												
45	*		:	*	.	:	z	:	*	.	:	45
2	*		:	*	.	:	y	:	*	.	:	2
6	*		:	*	.	:	x	:	*	.	:	6
4	*		:	*	.	:	w	:	*	.	:	4
55	*		:	*	.	:	v	:	*	.	:	55
38	*		:	*	.	:	u	:	*	.	:	38
3	*		:	*	.	:	t	:	*	.	:	3
12	*		:	*	.	:	s	:	*	.	:	12
16	*		:	*	.	:	r	:	*	.	:	16
32		*	:	*	.	:	q	:	*	.	:	32
41		*	:	*	.	:	p	:	*	.	:	41
50		*	:	*	.	:	o	:	*	.	:	50
27	*		:	*	.	:	n	:	*	.	:	27
42		*	:	*	.	:	m	:	*	.	:	42
5	*		:	*	.	:	l	:	*	.	:	5
13	*		:	*	.	:	k	:	*	.	:	13
15	*		:	*	.	:	j	:	*	.	:	15

18	*	*	:	.	:	i*	:	.	:	18
39	*	*	:	.	:	h*	:	.	:	39
25	*	*	:	.	:	*	:	.	:	25
43	*	*	:	.	:	*	:	.	:	43
44	*	*	:	.	:	*	:	.	:	44
47	*	*	:	.	:	*	:	.	:	47
51	*	*	:	.	:	*	:	.	:	51
59	*	*	:	.	:	*	:	.	:	59
62	*	*	:	.	:	*	:	.	:	62

12.3.3.4 Estadísticas de los ítems

A continuación se muestra una tabla con las estadísticas de los ítems del componente de comprensión oral. En ella se puede observar que la medida de los ítems oscila entre 5,48 logits (ítem 3) y -4,47 logits (ítem 1).

Tabla 12.35. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 2,62 REL.: 0,87 ... ITEM: REAL SEP.: 5,70 REL.: 0,97

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER
-----
|ENTRY| RAW | COUNT | MODEL| INFIT | OUTFIT | PTMEA| | | |
|NUMBER| SCORE | | S.E. | MNSQ | ZSTD|MNSQ | ZSTD|CORR.|WEIGH| ITEM | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 3 | 58 | 5,48 | 0,65|0,97 | 0,1|0,24 | -0,5| | 0,64| 2,00| 3 |
| 15 | 6 | 58 | 4,50 | 0,51|0,91 | -0,2|1,04 | 0,4| | 0,64| 2,00| 15 |
| 2 | 8 | 58 | 4,02 | 0,47|0,96 | -0,1|0,41 | -0,4| | 0,68| 2,00| 2 |
| 14 | 24 | 58 | 1,40 | 0,37|0,99 | 0,0|0,80 | -0,3| | 0,69| 2,00| 14 |
| 5 | 39 | 58 | -0,56 | 0,37|0,80 | -1,2|0,48 | -0,7| | 0,64| 2,00| 5 |
| 4 | 42 | 58 | -0,98 | 0,38|0,90 | -0,5|0,63 | -0,3| | 0,58| 2,00| 4 |
| 8 | 42 | 58 | -0,98 | 0,38|1,20 | 1,1|5,86 | 3,3| | 0,47| 1,00| 8 |
| 11 | 44 | 58 | -1,27 | 0,39|0,63 | -2,2|0,34 | 0,8| | 0,61| 2,00| 11 |
| 13 | 44 | 58 | -1,27 | 0,39|0,85 | -0,8|0,48 | -0,5| | 0,57| 2,00| 13 |
| 10 | 45 | 58 | -1,42 | 0,40|1,31 | 1,5|1,83 | 1,0| | 0,42| 1,00| 10 |
| 6 | 47 | 58 | -1,75 | 0,42|1,50 | 2,0|9,90 | 4,5| | 0,30| 1,00| 6 |
| 12 | 49 | 58 | -2,12 | 0,44|1,09 | 0,5|1,19 | 0,5| | 0,41| 2,00| 12 |
| 9 | 51 | 58 | -2,55 | 0,49|1,32 | 1,1|0,62 | -0,1| | 0,38| 1,00| 9 |
| 7 | 52 | 58 | -2,80 | 0,52|1,37 | 1,1|0,99 | 0,4| | 0,32| 1,00| 7 |
| 1 | 56 | 58 | -4,47 | 0,85|0,80 | -0,1|0,34 | -0,4| | 0,31| 2,00| 1 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN | 34,7 | 58,0 | 0,00 | 0,47|0,98 | -0,1|1,24 | 0,1| | | | |
| S.D. | 17,9 | 0,0 | 2,93 | 0,14|0,22 | 1,0|2,07 | 1,2| | | | |
-----

```

Una vez más, en la siguiente tabla se han señalado aquellos ítems que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de

0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 12.36. Estadísticas de los ítems (ordenados por desajuste) en el componente de comprensión oral

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON: REAL SEP.: 2,62 REL.: 0,87 ... ITEM: REAL SEP.: 5,70 REL.: 0,97

ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEA CORR.	WEIGH	ITEM
6	47	58	-1,75	0,42	1,50	2,0	9,90	4,5	0,30	1,00	6
8	42	58	-0,98	0,38	1,20	1,1	5,86	3,3	0,47	1,00	8
10	45	58	-1,42	0,40	1,31	1,5	1,83	1,0	0,42	1,00	10
7	52	58	-2,80	0,52	1,37	1,1	0,99	0,4	0,32	1,00	7
9	51	58	-2,55	0,49	1,32	1,1	0,62	-0,1	0,38	1,00	9
12	49	58	-2,12	0,44	1,09	0,5	1,19	0,5	0,41	2,00	12
15	6	58	4,50	0,51	0,91	-0,2	1,04	0,4	0,64	2,00	15
14	24	58	1,40	0,37	0,99	0,0	0,80	-0,3	0,69	2,00	14
3	3	58	5,48	0,65	0,97	0,1	0,24	-0,5	0,64	2,00	3
2	8	58	4,02	0,47	0,96	-0,1	0,41	-0,4	0,68	2,00	2
4	42	58	-0,98	0,38	0,90	-0,5	0,63	-0,3	0,58	2,00	4
13	44	58	-1,27	0,39	0,85	-0,8	0,48	-0,5	0,57	2,00	13
1	56	58	-4,47	0,85	0,80	-0,1	0,34	-0,4	0,31	2,00	1
5	39	58	-0,56	0,37	0,80	-1,2	0,48	-0,7	0,64	2,00	5
11	44	58	-1,27	0,39	0,63	-2,2	0,34	-0,8	0,61	2,00	11
MEAN	34,7	58,0	0,00	0,47	0,98	-0,1	1,24	0,1			
S.D.	17,9	0,0	2,93	0,14	0,22	1,0	2,07	1,2			

El ítem que menos se ajusta el modelo de Rasch es el número 6, con un MNSQ del infit de 1,50 y un ZSTD de 2. En el outfit tiene un MNSQ de 9,90 y un ZSTD de 4,5.

Todos estos datos se muestran de manera más clara en las siguientes dos tablas, tal y como se ha estado haciendo hasta ahora.

Tabla 12.37. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE				OUTFIT MEAN-SQUARE				ITEMS		
	-	+	0	0,8	1	1,3	2	0	0,8	1		1,3	2
6	*			:	.	:	*	A	:	.	:	*	6
8	*			:	.	*	:	B	:	.	:	*	8
10	*			:	.	*	:	C	:	.	:	*	10
7	*			:	.	*	:	D	:	*	.	:	7
9	*			:	.	*	:	E	*	:	.	:	9
12	*			:	*	.	:	F	:	*	.	:	12
15		*		:	*	.	:	G	:	*	.	:	15
14		*		:	*	.	:	H	:	*	.	:	14
3		*		:	*	.	:	g	*	:	.	:	3
2		*		:	*	.	:	f	*	:	.	:	2
4	*			:	*	.	:	e	*	:	.	:	4
13	*			:	*	.	:	d	*	:	.	:	13
1	*			:	*	.	:	c	*	:	.	:	1
5	*			:	*	.	:	b	*	:	.	:	5
11	*			:	*	.	:	a	*	:	.	:	11

El ítem 6 queda por encima de los límites establecidos por McNamara, mientras que el ítem 11 queda por debajo.

La tabla 12.38 muestra los mismos datos agrupados según los parámetros de Linacre.

Tabla 12.38. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE				OUTFIT MEAN-SQUARE				ITEMS		
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1		1,5	2
6	*			:	.	:	*	A	:	.	:	*	6
8	*			:	.	*	:	B	:	.	:	*	8
10	*			:	.	*	:	C	:	.	:	*	10
7	*			:	.	*	:	D	:	*	.	:	7
9	*			:	.	*	:	E	:	*	.	:	9
12	*			:	*	.	:	F	:	*	.	:	12
15		*		:	*	.	:	G	:	*	.	:	15
14		*		:	*	.	:	H	:	*	.	:	14
3		*		:	*	.	:	g	*	:	.	:	3
2		*		:	*	.	:	f	*	:	.	:	2
4	*			:	*	.	:	e	*	:	.	:	4
13	*			:	*	.	:	d	*	:	.	:	13
1	*			:	*	.	:	c	*	:	.	:	1
5	*			:	*	.	:	b	*	:	.	:	5
11	*			:	*	.	:	a	*	:	.	:	11

Tal y como se ve, todos los ítems aparecen ahora dentro del modelo, quedando el ítem 6 justo en los límites.

12.3.3.5 Respuestas inesperadas

En este punto se incluyen dos tablas con las respuestas inesperadas tanto de los candidatos como de los ítems. La primera de ellas recoge las respuestas inesperadas de las personas.

Tabla 12.39. Respuestas inesperadas de los candidatos en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 62 PERSONS  15 ITEMS  MEASURED: 62 PERSONS  15 ITEMS  2 CATS          3.63.0
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
PERSON      MEASURE  | ITEM
           | 1 11  1 1
           |1792603844253
           |-----high-----
29      4,72 | .....0.....
30      4,72 | .....0.....
 9      4,05 | .....1.....
28      4,05 | .....1.....
19      2,60 | .....1..
24      2,60 | .....1..
26      2,60 | .....1..
49      2,60 | .....00....1..
33      1,22 | .....0.0....
46      1,22 | ...0.....
61      1,22 | .....0....
57      0,70 | ...0...00..1.
23      0,26 | .....0.....
34      0,26 | .0..00.....
45      0,26 | .....0.....
52     -0,11 | ...0.....
35     -0,44 | ..0.....
60     -0,44 | .0.0....1..
20     -0,74 | ..0.....
40     -1,03 | ..0.....1..
31     -1,59 | 0.....
38     -3,24 | ...1.....
58     -5,29 | .1.....
           |-----low-----
           |1791611841213
           |  2 03  4 5
    
```

Es de destacar en esta tabla que los candidatos 29 y 30 (con una medida logit de 4,72) no acertaron las preguntas número 6 y número 8

respectivamente o que el candidato número 58 (con una medida de -5,29 logits) acertara la pregunta número 7.

La siguiente tabla presenta la misma información de la tabla 12.39, pero de manera invertida. En la columna de la izquierda aparecen ahora los ítems, ordenados de más fácil a más difícil según su medida en logits, y en la parte superior e inferior los candidatos.

Tabla 12.40. Comportamiento inesperado de los ítems en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 62 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
ITEM      MEASURE | PERSON
          |322 4221643543256324335
          |09899649163754320500188
          high-----
1        -4,47 |.....0..
7        -2,80 |.....0..0.....1
9        -2,55 |.....000...
12       -2,12 |.....0.0..00.....
6        -1,75 |.0..0.....0.....1.
10       -1,42 |...0.....0.00.....
13       -1,27 |.....0.....
4        -0,98 |.....0..0.....
8        -0,98 |0.....00.....
14       1,40 |.....1.1...
2        4,02 |...11.1.....
15       4,50 |.....1...1.....
3        5,48 |..11.....
          -----low-
          |32294221643543256324335
          |098 9649163754320500188
  
```

Según los datos, el ítem 3 es uno de los más difíciles, con un valor logit de 5,48. Tan sólo diez candidatos supieron la respuesta correcta. WINSTEPS encuentra extraño, no obstante, que los candidatos 28 y 9 lo hubiesen acertado. Del mismo modo, el programa resalta el hecho de que el candidato 31 no acertara el ítem 1, siendo éste el ítem más fácil de todo el componente.

12.3.3.6 Análisis de distractores

En esta sección se incluye una tabla con información sobre las respuestas dadas en cada uno de los ítems de la primera parte del componente (ejercicios de elección múltiple), especificándose el número de respuestas que los candidatos dieron tanto en la opción correcta como en los distractores.

El número de ítems que se han usado para este análisis es muy bajo. Para la comprensión escrita se usaron los 25 ítems, y eso permite que se obtengan mejores cifras en los resultados.

Tabla 12.41. Análisis de distractores del componente de comprensión oral

INPUT: 62 PERSONS, 5 ITEMS MEASURED: 62 PERSONS, 5 ITEMS, 2 CATS WINSTEPS 3.54

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTOR FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM
1	a	0	2	3	-7,89	1,95	0,2	LISTEN1
	c	1	60	97	1,01	0,62	1,0	
2	a	0	14	23	-1,86	0,99	1,1	LISTEN2
	c	0	18	29	-0,90	0,91	0,1	
	b	0	18	29	-0,48	0,95	1,7	
	d	1	12	19	7,99	0,40	0,1	
3	c	0	7	11	-0,37	1,44	0,0	LISTEN3
	a	0	46	75	-0,19	0,66	1,2	
	b	0	1	2	1,86		0,0	
	d	1	7	11	8,67	0,58	0,2	
	MISSING ***		1	2*	-5,94			
4	a	0	3	5	-6,26	1,99	0,3	LISTEN4
	c	0	13	21	-4,80	0,42	0,2	
	b	1	46	74	2,75	0,60	0,5	
5	d	0	1	2	-5,94		0,0	LISTEN5
	a	0	3	5	-5,94	0,00	0,0	
	c	0	15	24	-4,23	0,53	0,3	
	b	1	43	69	3,08	0,62	1,9	

Los ítems con cifras más altas en el MNSQ del outfit son los números 2 y 5. No obstante, algunas de las opciones tienen valores muy bajos, como es el caso de la opción *d* (la correcta) del ítem 2. De entre todos los ítems, el número 1 es el que muestra un comportamiento más

normal, al tener una cifra de 1 en el MNSQ del infit en la opción correcta. No obstante, ninguno de los candidatos eligió las opciones *b* o *d*, y la *a* tiene una cifra de 0,2, lo cual indica que este ítem aún podría comportarse mejor.

12.4 Resultados de la expresión escrita

En esta segunda fase de pilotaje se siguió el mismo sistema que durante la primera fase. Se contó con la ayuda de los mismos quince correctores. Del mismo modo que se hizo anteriormente, todos los correctores corrigieron los ensayos de todos los estudiantes usando las mismas escalas de corrección presentadas en el apartado 8.2.4.1 y siguiendo los mismos criterios de corrección (apéndice 9), pero se decidió también usar la siguiente matriz, para simular así la situación en la que cada ensayo es corregido tan sólo por dos correctores distintos.

Tabla 12.42. Matriz de corrección de los ensayos (2 correcciones por ensayo)

	Correctores															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Candidatos	1	X	X													
	2		X	X												
	3			X	X											
	4				X	X										
	5					X	X									
	6						X	X								
	7							X	X							
	8								X	X						
	9									X	X					
	10										X	X				
	11											X	X			
	12												X	X		
	13													X	X	
	14														X	X
	15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	20	X														X
	21		X												X	
	22			X										X		
	23				X								X			

	Correctores														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
24					X						X				
25						X				X					
26							X		X						
27	X							X							
28		X							X						
29			X							X					
30				X							X				
31					X							X			
32						X							X		
33							X							X	
34								X							X
35							X						X		
36						X			X						
37					X			X							
38				X			X								
39			X									X			
40		X									X				
41	X				X										
42	X						X								
43		X				X									
44			X		X										
45				X				X							
46			X						X						
47		X								X					
48	X										X				
49												X			X
50													X		X
51	X													X	
52		X													X
53						X								X	
54										X			X		
55								X				X			
56									X		X				
57				X						X					
58										X					X
59						X		X							
60			X				X								
61				X										X	
62					X										X

Según esta matriz, cada corrector está conectado al menos con otros ocho correctores, según se ve en la siguiente tabla.

Tabla 12.43. Conexiones entre correctores

Corrector	En conexión con corrector														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1		X			X		X	X	X	X	X			X	X
2	X		X			X			X	X	X			X	X
3		X		X	X		X		X	X		X	X		
4			X		X		X	X		X	X	X		X	
5	X		X	X		X		X			X	X			X
6		X			X		X	X	X	X			X	X	
7	X		X	X		X		X	X				X	X	
8	X			X	X	X	X	X	X			X			X
9	X	X	X	X		X	X	X		X	X				
10		X	X	X		X			X		X		X		X
11	X	X		X	X				X	X		X			
12			X	X	X			X			X		X		X
13			X			X	X			X		X		X	X
14	X	X		X		X	X						X		X
15	X	X			X			X		X		X	X	X	X

En los siguientes apartados se muestran en primer lugar una serie de estadísticos descriptivos, seguidos de un análisis de la fiabilidad interna y de un análisis de la fiabilidad entre los correctores, todos ellos basados en la TCT. En segundo lugar se presentan unos análisis basados en el MRM.

12.4.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión

Los estadísticos descriptivos de esta sección muestran en primer lugar los resultados teniendo en cuenta la corrección que todos los correctores hicieron de todos los exámenes. En segundo lugar se presentan los resultados de la corrección hecha de cada examen por tan sólo dos correctores, de acuerdo a la matriz mostrada en el punto anterior.

La media obtenida teniendo en cuenta las calificaciones dadas por los quince correctores es, con diferencia, mucho más alta que la media obtenida durante la primera fase (15,86 en vez de 5,59) con una DT de 3,23, según se muestra en la tabla 12.44.

Tabla 12.44. Estadísticos descriptivos: media, mínimo, máximo, error típico de la media y desviación típica del componente de expresión escrita (15 correctores)

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	62	9,80	22,33	15,8634	0,41073	3,23407
N válido (según lista)	62					

De nuevo, los datos son muy parecidos a los obtenidos con la corrección que hubieran hecho sólo dos correctores por ensayo, según se ve en la siguiente tabla.

Tabla 12.45. Estadísticos descriptivos: media, mínimo, máximo, error típico de la media y desviación típica del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	62	8,50	23	15,65565	0,04082	3,47104
N válido (según lista)	62					

En el primer caso se pueden fijar dos DT a la derecha de la media (19,09 y 22,32) y una a la izquierda (12,63). En el segundo, sin embargo, se pueden fijar dos a la derecha (19,12 y 22,59) y dos a la izquierda (12,18 y 8,71).

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos de las calificaciones de cada una de las cuatro categorías evaluadas en el primer ejercicio. Las medias van desde 2,83 hasta 3,43 y las desviaciones típicas desde 0,75 hasta 0,84.

Tabla 12.46. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de las categorías evaluadas en el primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Dev. típ. Estadístico
Consecución de la tarea	62	3,4344	0,10774	0,84833
Organización (coherencia/cohesión)	62	3,2000	0,10339	0,81408
Gramática	62	2,8387	0,09551	0,75208
Léxico y ortografía	62	3,0570	0,08880	0,69919
N válido (según lista)	62			

La tabla 12.47 muestra la misma información, pero esta vez teniéndose en cuenta sólo la doble corrección hecha de cada examen. La medias están entre 2,81 y 3,35 y las desviaciones típicas entre 0,80 y 0,93.

Tabla 12.47. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de las categorías evaluadas en el primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Dev. típ. Estadístico
Consecución de la tarea	62	3,3543	0,11856	0,93355
Organización (coherencia/cohesión)	62	3,1145	0,11762	0,92616
Gramática	62	2,8151	0,11693	0,92071
Léxico y ortografía	62	3,0823	0,10180	0,80159
N válido (según lista)	62			

12.4.2 Análisis de la fiabilidad

Para el análisis de la fiabilidad interna del componente se tienen en cuenta los cuatro componentes que se evalúan en el primer ejercicio junto al segundo ejercicio. Según la calificación dada por los quince correctores, hay un alfa de Cronbach de 0,940, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 12.48. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,940	5

La siguiente tabla muestra el análisis de fiabilidad del componente.

Tabla 12.49. Análisis de fiabilidad del componente de expresión escrita (15 correctores)

		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Primer ejercicio	Consecución de la tarea	12,4290	6,075	0,876	0,922
	Organización	12,6634	6,173	0,896	0,917
	Gramática	13,0247	6,448	0,902	0,914
	Léxico y ortografía	12,8065	6,653	0,920	0,912
Segundo ejercicio	Consecución de la tarea	12,5301	8,620	0,728	0,956

La consecución de la tarea del segundo ejercicio tiene una correlación elemento-total corregida más baja que los componentes evaluados en el primer ejercicio, así como el alfa subiría hasta 0,956 si se eliminara este ejercicio.

Habiendo recibido cada examen tan sólo dos correcciones, el alfa de Cronbach es de 0,872, un poco más bajo que la cifra obtenida con la corrección hecha por todos los correctores.

Tabla 12.50. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,872	5

Tabla 12.51. Análisis de fiabilidad del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Primer ejercicio	Consecución de la tarea	12,3022	7,230	0,786	0,822
	Organización	12,5419	7,179	0,808	0,816
	Gramática	12,8414	7,149	0,823	0,812
	Léxico y ortografía	12,5742	7,906	0,776	0,827
Segundo ejercicio	Consecución de la tarea	12,3661	10,325	0,310	0,918

La consecución de la tarea del segundo ejercicio tiene ahora una correlación elemento-total corregida incluso más baja que antes, haciendo que suba el alfa de Cronbach si este elemento se elimina.

12.4.3 Análisis de la fiabilidad entre los correctores

Las siguientes diez tablas presentan los coeficientes de fiabilidad entre todos los correctores que participaron en el estudio, teniéndose en cuenta las calificaciones que dieron para cada una de las categorías de la escala de corrección del primer ejercicio y las puntuaciones dadas en el segundo ejercicio.

Tabla 12.52. Coeficiente alfa de Cronbach de la consecución de la tarea del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,949	15

Tabla 12.53. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la consecución de la tarea del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 1	47,87	133,426	0,842	0,943
Corrector 2 Categoría 1	48,50	135,959	0,801	0,944
Corrector 3 Categoría 1	48,39	145,159	0,655	0,948
Corrector 4 Categoría 1	48,11	136,594	0,731	0,946
Corrector 5 Categoría 1	48,37	145,745	0,776	0,946
Corrector 6 Categoría 1	48,06	147,635	0,680	0,947
Corrector 7 Categoría 1	48,06	147,111	0,727	0,947
Corrector 8 Categoría 1	47,95	145,948	0,597	0,949
Corrector 9 Categoría 1	47,69	138,249	0,792	0,944
Corrector 10 Categoría 1	47,98	140,475	0,803	0,944
Corrector 11 Categoría 1	48,02	141,787	0,800	0,945
Corrector 12 Categoría 1	47,65	134,134	0,858	0,943
Corrector 13 Categoría 1	48,05	142,866	0,600	0,949
Corrector 14 Categoría 1	48,60	148,212	0,505	0,951
Corrector 15 Categoría 1	47,92	140,174	0,847	0,943

Tabla 12.54. Coeficiente alfa de Cronbach de la organización del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,939	15

Tabla 12.55. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la organización del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 2	44,61	125,126	0,815	0,932
Corrector 2 Categoría 2	45,08	125,911	0,748	0,934
Corrector 3 Categoría 2	45,34	134,523	0,642	0,937
Corrector 4 Categoría 2	44,76	122,121	0,794	0,933
Corrector 5 Categoría 2	45,10	136,286	0,711	0,936
Corrector 6 Categoría 2	44,73	136,661	0,638	0,937
Corrector 7 Categoría 2	44,85	140,257	0,527	0,939
Corrector 8 Categoría 2	44,66	129,998	0,682	0,936
Corrector 9 Categoría 2	44,19	128,749	0,768	0,933
Corrector 10 Categoría 2	44,90	130,810	0,727	0,935

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 11 Categoría 2	44,79	128,332	0,739	0,934
Corrector 12 Categoría 2	44,29	128,144	0,734	0,934
Corrector 13 Categoría 2	44,60	125,163	0,726	0,935
Corrector 14 Categoría 2	45,11	135,315	0,461	0,942
Corrector 15 Categoría 2	44,98	129,459	0,753	0,934

Tabla 12.56. Coeficiente alfa de Cronbach de la gramática del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,938	15

Tabla 12.57. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la gramática del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 3	40,37	107,647	0,804	0,931
Corrector 2 Categoría 3	39,90	108,122	0,785	0,931
Corrector 3 Categoría 3	40,21	112,496	0,652	0,935
Corrector 4 Categoría 3	39,48	101,729	0,776	0,933
Corrector 5 Categoría 3	39,89	116,889	0,638	0,936
Corrector 6 Categoría 3	39,71	117,652	0,489	0,939
Corrector 7 Categoría 3	40,10	115,400	0,762	0,934
Corrector 8 Categoría 3	39,31	113,593	0,547	0,938
Corrector 9 Categoría 3	39,40	108,835	0,711	0,934
Corrector 10 Categoría 3	39,55	111,039	0,730	0,933
Corrector 11 Categoría 3	39,74	111,277	0,758	0,933
Corrector 12 Categoría 3	39,50	111,893	0,695	0,934
Corrector 13 Categoría 3	39,45	109,596	0,659	0,935
Corrector 14 Categoría 3	39,98	112,114	0,681	0,934
Corrector 15 Categoría 3	39,53	111,958	0,766	0,933

Tabla 12.58. Coeficiente alfa de Cronbach del léxico y la ortografía del primer ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,930	15

Tabla 12.59. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el léxico y la ortografía del primer ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 4	43,16	92,334	0,850	0,920
Corrector 2 Categoría 4	43,15	93,274	0,760	0,922
Corrector 3 Categoría 4	43,32	95,730	0,702	0,924
Corrector 4 Categoría 4	42,06	97,176	0,533	0,930
Corrector 5 Categoría 4	43,29	101,586	0,547	0,929
Corrector 6 Categoría 4	42,77	97,194	0,667	0,925
Corrector 7 Categoría 4	43,13	98,016	0,768	0,924
Corrector 8 Categoría 4	42,32	96,550	0,559	0,929
Corrector 9 Categoría 4	42,45	92,678	0,711	0,924
Corrector 10 Categoría 4	42,65	98,823	0,633	0,926
Corrector 11 Categoría 4	42,79	96,037	0,726	0,924
Corrector 12 Categoría 4	42,71	92,209	0,762	0,922
Corrector 13 Categoría 4	42,63	96,106	0,602	0,927
Corrector 14 Categoría 4	43,05	98,768	0,511	0,930
Corrector 15 Categoría 4	42,48	97,959	0,687	0,925

Tabla 12.60. Coeficiente alfa de Cronbach del segundo ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,729	15

Tabla 12.61. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el segundo ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Ejercicio 2	46,52	32,746	0,154	0,733
Corrector 2 Ejercicio 2	46,85	29,405	0,459	0,700
Corrector 3 Ejercicio 2	46,71	30,964	0,378	0,711
Corrector 4 Ejercicio 2	46,56	29,660	0,500	0,697
Corrector 5 Ejercicio 2	46,68	32,124	0,229	0,725
Corrector 6 Ejercicio 2	46,84	31,383	0,261	0,723
Corrector 7 Ejercicio 2	46,76	30,809	0,366	0,711
Corrector 8 Ejercicio 2	46,82	31,394	0,338	0,715
Corrector 9 Ejercicio 2	46,81	32,224	0,201	0,729
Corrector 10 Ejercicio 2	46,74	29,637	0,445	0,702

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 11 Ejercicio 2	46,58	31,625	0,268	0,722
Corrector 12 Ejercicio 2	46,60	29,687	0,484	0,698
Corrector 13 Ejercicio 2	46,47	30,319	0,409	0,707
Corrector 14 Ejercicio 2	46,52	31,664	0,271	0,721
Corrector 15 Ejercicio 2	46,55	31,891	0,214	0,728

Las siguientes diez tablas muestran igualmente los coeficientes de fiabilidad entre los correctores teniéndose en cuenta tan sólo la doble corrección de cada examen establecida por la matriz presentada anteriormente.

Tabla 12.62. Coeficiente alfa de Cronbach de la consecución de la tarea del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,982	15

Tabla 12.63. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la consecución de la tarea del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 1	48,40	279,800	0,923	0,980
Corrector 2 Categoría 1	49,00	286,500	0,925	0,980
Corrector 3 Categoría 1	49,40	279,800	0,923	0,980
Corrector 4 Categoría 1	48,60	279,800	0,979	0,979
Corrector 5 Categoría 1	49,00	306,500	0,926	0,981
Corrector 6 Categoría 1	49,00	329,500	0,327	0,986
Corrector 7 Categoría 1	49,20	291,200	0,975	0,979
Corrector 8 Categoría 1	49,00	289,500	0,986	0,979
Corrector 9 Categoría 1	49,00	286,500	0,925	0,980
Corrector 10 Categoría 1	48,80	304,700	0,986	0,980
Corrector 11 Categoría 1	49,00	289,500	0,986	0,979
Corrector 12 Categoría 1	48,80	265,200	0,989	0,980
Corrector 13 Categoría 1	48,00	310,000	0,810	0,982
Corrector 14 Categoría 1	49,60	296,800	0,841	0,981
Corrector 15 Categoría 1	48,80	304,700	0,986	0,980

Tabla 12.64. Coeficiente alfa de Cronbach de la organización del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,963	15

Tabla 12.65. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la organización del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 2	43,00	181,500	0,967	0,959
Corrector 2 Categoría 2	43,60	221,800	0,811	0,961
Corrector 3 Categoría 2	44,40	219,800	0,833	0,960
Corrector 4 Categoría 2	43,60	209,300	0,646	0,964
Corrector 5 Categoría 2	43,80	225,700	0,777	0,962
Corrector 6 Categoría 2	43,40	236,300	0,362	0,966
Corrector 7 Categoría 2	43,80	225,700	0,777	0,962
Corrector 8 Categoría 2	43,60	205,300	0,955	0,957
Corrector 9 Categoría 2	43,20	231,700	0,375	0,966
Corrector 10 Categoría 2	44,20	215,700	0,997	0,958
Corrector 11 Categoría 2	44,40	201,800	0,896	0,958
Corrector 12 Categoría 2	43,20	199,700	0,950	0,957
Corrector 13 Categoría 2	42,80	193,700	0,954	0,957
Corrector 14 Categoría 2	44,00	196,000	0,956	0,957
Corrector 15 Categoría 2	44,20	215,700	0,997	0,958

Tabla 12.66. Coeficiente alfa de Cronbach de la gramática del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,945	15

Tabla 12.67. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la gramática del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 3	44,00	90,000	0,914	0,939
Corrector 2 Categoría 3	43,60	83,300	0,849	0,937
Corrector 3 Categoría 3	44,00	90,000	0,914	0,939
Corrector 4 Categoría 3	42,80	76,200	0,962	0,934
Corrector 5 Categoría 3	43,40	94,300	0,610	0,944
Corrector 6 Categoría 3	44,00	101,500	-0,139	0,960
Corrector 7 Categoría 3	44,00	90,000	0,914	0,939
Corrector 8 Categoría 3	43,40	85,300	0,893	0,937
Corrector 9 Categoría 3	42,80	89,700	0,593	0,944
Corrector 10 Categoría 3	43,60	74,800	0,940	0,936
Corrector 11 Categoría 3	43,60	83,300	0,849	0,937
Corrector 12 Categoría 3	43,20	91,700	0,744	0,942
Corrector 13 Categoría 3	42,40	94,300	0,610	0,944
Corrector 14 Categoría 3	44,00	90,000	0,914	0,939
Corrector 15 Categoría 3	43,60	74,800	,0940	0,936

Tabla 12.68. Coeficiente alfa de Cronbach del léxico y la ortografía del primer ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,946	15

Tabla 12.69. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el léxico y la ortografía del primer ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 4	43,60	60,300	0,900	0,938
Corrector 2 Categoría 4	44,00	60,000	0,926	0,937
Corrector 3 Categoría 4	44,20	68,700	0,408	0,948
Corrector 4 Categoría 4	42,60	62,300	0,734	0,942
Corrector 5 Categoría 4	44,20	64,200	0,934	0,939
Corrector 6 Categoría 4	44,00	64,500	0,558	0,947
Corrector 7 Categoría 4	44,20	64,200	0,934	0,939
Corrector 8 Categoría 4	43,40	59,300	0,915	0,937
Corrector 9 Categoría 4	43,00	69,500	0,402	0,948
Corrector 10 Categoría 4	43,80	57,700	0,726	0,946
Corrector 11 Categoría 4	44,00	61,500	0,800	0,940

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 12 Categoría 4	43,20	64,200	0,934	0,939
Corrector 13 Categoría 4	43,20	64,200	0,934	0,939
Corrector 14 Categoría 4	44,20	70,700	0,185	0,952
Corrector 15 Categoría 4	43,60	62,300	0,734	0,942

Tabla 12.70. Coeficiente alfa de Cronbach del segundo ejercicio de expresión escrita (2 correctores por examen)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,190	15

Tabla 12.71. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el segundo ejercicio del componente de expresión escrita (2 correctores por examen)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Ejercicio 2	46,80	16,700	0,164	0,161
Corrector 2 Ejercicio 2	47,40	18,300	-0,215	0,306
Corrector 3 Ejercicio 2	47,40	13,800	0,836	-0,023(a)
Corrector 4 Ejercicio 2	47,40	15,800	0,322	0,116
Corrector 5 Ejercicio 2	47,60	17,800	-0,130	0,224
Corrector 6 Ejercicio 2	47,80	14,200	0,412	0,038
Corrector 7 Ejercicio 2	48,00	20,000	-0,474	0,328
Corrector 8 Ejercicio 2	48,00	20,000	-0,474	0,328
Corrector 9 Ejercicio 2	48,00	11,000	0,829	-0,235(a)
Corrector 10 Ejercicio 2	47,60	19,300	-0,331	0,318
Corrector 11 Ejercicio 2	48,00	15,000	0,046	0,187
Corrector 12 Ejercicio 2	47,80	14,200	0,412	0,038
Corrector 13 Ejercicio 2	47,20	15,700	0,069	0,171
Corrector 14 Ejercicio 2	47,40	17,300	-0,116	0,261
Corrector 15 Ejercicio 2	47,60	12,800	0,108	0,143

a El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Todos estos datos indican que hay una conexión muy alta entre los correctores. El alfa de Cronbach en cada una de las categorías está por

encima de 9 (con excepción del segundo ejercicio), indicándose que existe un nivel importante de acuerdo entre unos correctores y otros.

12.4.4 MRM

Aparte de los análisis presentados hasta ahora, se llevaron a cabo también unos análisis basados en el MRM con el objetivo de examinar la variabilidad de los correctores y la funcionalidad de la escala de corrección.

En esta sección se presentan primero unos mapas de variables en los que se basan todos los análisis realizados: (1) análisis estadísticos de los correctores, (2) análisis estadísticos de los ítems, (3) análisis estadísticos de las personas, y (4) análisis estadísticos de las escalas de corrección.

Al igual que se ha hecho anteriormente al presentarse los estadísticos descriptivos y los análisis de fiabilidad, en esta sección se muestran en primer lugar los resultados teniendo en cuenta la corrección hecha por todos los correctores. En segundo lugar se presentan los resultados de la corrección hecha de cada examen por tan sólo los dos correctores establecidos por la matriz presentada al principio de este capítulo.

12.4.4.1 Mapas de variables

En esta sección se ha decidido analizar por separado cada uno de los dos ejercicios de este componente, puesto que en primer lugar cada ejercicio evaluaba subcompetencias distintas, y en segundo lugar los

correctores usaron dos escalas de corrección distintas, una para cada uno de ellos.

El primer mapa de variables que se ofrece muestra los resultados obtenidos en el primer ejercicio a partir de la corrección ejercida por todos los correctores que participaron en el proyecto.

Figura 12.5. Mapa de variables del primer ejercicio de la expresión escrita (todos los correctores)

Measr		+Candidatos	-Correctores	-Categorías	Scale
+ 4 +	*				+ (5) +
	*				

	*				
+ 3 +	*				+ +
	**				
	*****				4

	*				
+ 2 +	*				+ +

	*				---
	**				
	**				

	*				
	*				
+ 1 +	*****				+ 3 +

	****		3		
	**		14 2 5	Gramática	
	*		1 7		
	*			Léxico y ortografía	---
* 0 *	*	*	11 6	*	* *
	***		10	Organización	
	*		13 15		
	*		4		
	*		12 8	Consecución de la tarea	
	*				2
	*		9		

+ -1 +	**				+ +

+ -2 +					+ (0) +
Measr * = 1		-Correctores		-Categorías	Scale

Según el mapa de variables, el candidato con una habilidad mayor tiene una medida cercana a 4 logits, mientras que los más bajos tienen una medida de -1 logits aproximadamente. Por otro lado, el corrector más duro tiene una medida de severidad un poco más baja de 1 logit (corrector 3), mientras que el menos duro tiene una medida de severidad aproximada de -0,8 logits (corrector 9). En general, fueron más estrictos en la corrección de la gramática y más benevolentes al corregir la consecución de la tarea.

Estos datos difieren un poco de los obtenidos si se tienen en cuenta la corrección de dos correctores tan sólo por candidato, tal y como se muestra en la figura 12.6. En este segundo mapa de variables el rango de las medidas de los candidatos es mayor. El candidato con una mayor habilidad tiene una medida cercana a 5 logits, mientras que el más bajo tiene una medida por debajo de -2 logits.

Los correctores 14, 3 y 2 siguen siendo los más duros, mientras que los correctores 9 y 12 (junto a los correctores 4 y 13) siguen siendo de los más benevolentes.

Finalmente, la categoría más difícil sigue siendo la gramática y la más fácil la consecución de la tarea.

Figura 12.6. Mapa de variables del primer ejercicio de la expresión escrita (dos correcciones por candidato)

Measr		+Candidatos	-Correctores		-Categorías		Scale	
+ 5 +	**						+ (5) +	
	*						---	
+ 4 +	*						+ +	
	*							
	*							
	**							
+ 3 +							+ 4 +	

	**							
	**							

+ 2 +	*						+ --- +	

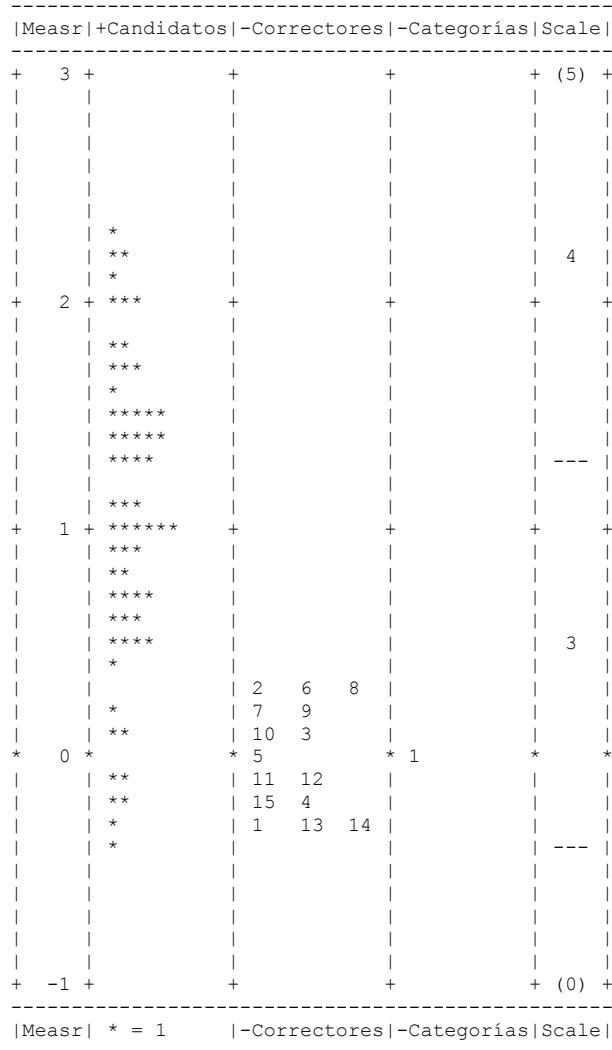
	*							

	**							
	**		14					
+ 1 +	***						+ 3 +	
	**							
	***		3					
	***		2					

	**		11	5	7			
	**		10	15				
* 0 *	*		* 1	6		* Léxico y ort. Organizac.	* --- *	
	**							
	**		8			Consecución de la tarea		
	**							
	*							
+ -1 +							+ 2 +	
	***		12	13	4	9		
	*							
+ -2 +	*						+ --- +	
	*							
+ -3 +							+ (0) +	
Measr		* = 1	-Correctores		-Categorías		Scale	

La figura 12.7, que se incluye a continuación, muestra el mapa de variables de las correcciones hechas del segundo ejercicio por todos los correctores.

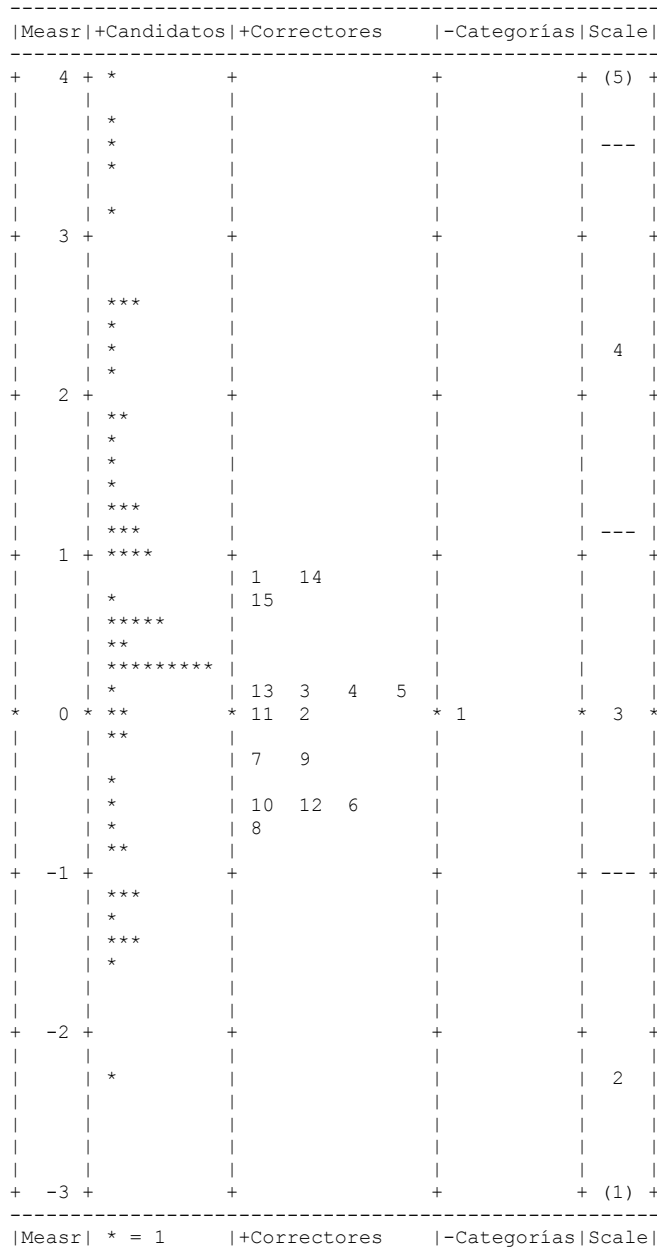
Figura 12.7. Mapa de variables del segundo ejercicio de la expresión escrita (todos los correctores)



El candidato con una habilidad mayor tiene una medida de 2,3 logits aproximadamente, mientras que el más bajo tiene una medida aproximada de -0,4 logits. Los correctores más duros tienen una medida de severidad de 0,2 logits aproximadamente, mientras que los menos duros tienen una medida de severidad aproximada de -0,2 logits.

La figura 12.8 muestra el mapa de variables del segundo ejercicio a partir de la corrección hecha por sólo dos correctores.

Figura 12.8. Mapa de variables del segundo ejercicio de la expresión escrita (dos correctores por candidato)



Esta vez el candidato con una habilidad mayor tiene una medida de 4 logits, mientras que el más bajo tiene aproximadamente una medida de -2,2 logits. Por otro lado, los correctores más duros tienen una medida de severidad de 0,9 logits aproximadamente, mientras que el menos duro tiene una medida de severidad aproximada de -0,2 logits.

12.4.4.2 Estadísticas de los correctores

Esta sección trata de responder algunas de las preguntas acerca de los correctores desde el punto de vista del MRM. Por un lado se quiere saber si los correctores difieren en la severidad con la que corrigieron los exámenes; la segunda pregunta que se quiere responder es si los correctores usaron las escalas de corrección de manera consistente.

12.4.4.2.1 Severidad

La primera de las preguntas que se debe contestar es si los correctores difieren en la severidad con la que corrigieron. Las siguientes tablas ofrecen información que sirven de ayuda para poder averiguar la severidad ejercida.

Tabla 12.72. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model Measure	Model S.E.	Nu Correctores
663	248	2,7	2,64	0,76	0,08	3
695	248	2,8	2,78	0,55	0,08	14
701	248	2,8	2,80	0,51	0,08	5
702	248	2,8	2,81	0,50	0,08	2
732	248	3,0	2,94	0,30	0,08	7
740	248	3,0	2,97	0,25	0,08	1
782	248	3,2	3,16	-0,03	0,08	11
786	248	3,2	3,18	-0,06	0,08	6
798	248	3,2	3,23	-0,14	0,08	10
808	248	3,3	3,27	-0,21	0,08	15
820	248	3,3	3,33	-0,29	0,08	13
839	248	3,4	3,42	-0,42	0,08	4
850	248	3,4	3,47	-0,49	0,08	8
856	248	3,5	3,49	-0,53	0,08	12
881	248	3,6	3,61	-0,71	0,08	9
776,9	248,0	3,1	3,14	0,00	0,08	Mean (Count: 15)
65,4	0,0	0,3	0,29	0,44	0,00	S.D. (Populn)
67,7	0,0	0,3	0,30	0,45	0,00	S.D. (Sample)

Las medidas de severidad de los correctores oscilan desde -0,71 logits con el corrector más benevolente (número 9) hasta 0,76 logits con el

corrector más duro (número 3). El rango de las medidas de severidad es de 1,47 logits.

Estas medidas cambian un poco al tenerse en cuenta las correcciones hechas sólo por dos correctores por candidato, según se observa en la siguiente tabla.

Tabla 12.73. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	Model S.E.	Nu Correctores
123	48	2,6	2,52	1,15	0,20	14
144	52	2,8	2,65	0,89	0,19	3
159	52	3,1	2,75	0,69	0,20	2
151	52	2,9	2,90	0,41	0,19	7
148	52	2,8	2,91	0,38	0,19	5
141	48	2,9	2,95	0,31	0,21	11
172	56	3,1	2,98	0,25	0,19	15
163	52	3,1	3,02	0,19	0,20	10
157	52	3,0	3,09	0,04	0,19	6
144	48	3,0	3,11	0,02	0,20	1
175	52	3,4	3,31	-0,36	0,20	8
179	48	3,7	3,62	-0,95	0,22	9
180	52	3,5	3,64	-0,99	0,20	4
183	48	3,8	3,65	-1,01	0,22	12
163	48	3,4	3,65	-1,01	0,21	13
158,8	50,7	3,1	3,12	0,00	0,20	Mean (Count: 15)
16,6	2,4	0,3	0,36	0,69	0,01	S.D. (Populn)
17,2	2,5	0,4	0,38	0,71	0,01	S.D. (Sample)

En este caso hay un rango mayor en las medidas de severidad, oscilando desde -1,01 (con el corrector 13) hasta 1,15 (con el corrector 14). Algunos de los correctores no aparecen en el mismo orden que en la tabla anterior, pero en general la mayoría de ellos aparecen ordenados de la misma manera.

La tabla 12.74 que se muestra a continuación recoge información sobre la severidad ejercida por todos los correctores en la corrección del segundo ejercicio.

Tabla 12.74. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-MI Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Correctores
195	62	3,1	3,14	0,32	0,17	2
196	62	3,2	3,16	0,30	0,17	6
197	62	3,2	3,18	0,27	0,17	8
198	62	3,2	3,19	0,24	0,17	9
201	62	3,2	3,24	0,16	0,17	7
202	62	3,3	3,26	0,13	0,17	10
204	62	3,3	3,29	0,08	0,17	3
206	62	3,3	3,33	0,02	0,17	5
211	62	3,4	3,41	-0,12	0,17	12
212	62	3,4	3,42	-0,15	0,17	11
213	62	3,4	3,44	-0,18	0,17	4
214	62	3,5	3,46	-0,20	0,17	15
216	62	3,5	3,49	-0,26	0,17	1
216	62	3,5	3,49	-0,26	0,17	14
219	62	3,5	3,54	-0,34	0,17	13
206,7	62,0	3,3	3,34	0,00	0,17	Mean (Count: 15)
7,9	0,0	0,1	0,13	0,22	0,00	S.D. (Populn)
8,2	0,0	0,1	0,14	0,23	0,00	S.D. (Sample)

El corrector más benevolente (corrector número 13) tiene una medida de -0,34 logits, mientras que el más estricto (corrector número 2) tiene una medida de 0,32 logits, habiendo un rango de 0,66 logits.

Teniéndose en cuenta tan sólo la doble corrección de cada examen esta vez se obtienen datos muy distintos sobre la severidad de los correctores, tal y como se observa en la tabla 12.75, que se muestra a continuación.

Tabla 12.75. Informe sobre las medidas de los correctores (Corrección hecha del segundo ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Correctores
41	12	3,4	3,69	0,90	0,43	1
44	12	3,7	3,66	0,83	0,44	14
54	14	3,9	3,63	0,76	0,42	15
44	13	3,4	3,36	0,16	0,42	3
43	13	3,3	3,34	0,12	0,41	5
42	12	3,5	3,33	0,11	0,43	13
40	12	3,3	3,33	0,10	0,43	4
42	13	3,2	3,29	0,03	0,42	2
41	12	3,4	3,27	-0,01	0,43	11
40	13	3,1	3,12	-0,33	0,41	7
38	12	3,2	3,11	-0,36	0,43	9
36	11	3,3	3,04	-0,50	0,45	12
40	13	3,1	3,04	-0,51	0,40	6
37	13	2,8	3,00	-0,58	0,41	10
41	13	3,2	2,94	-0,71	0,41	8
41,5	12,5	3,3	3,28	0,00	0,42	Mean (Count: 15)
4,0	0,7	0,2	0,23	0,50	0,01	S.D. (Populn)
4,2	0,7	0,2	0,24	0,52	0,01	S.D. (Sample)

En esta ocasión el corrector más benevolente es el número 8, quien en la tabla 12.74 aparecía como uno de los más duros. Lo mismo ocurre con el corrector número 1, quien esta vez es el más severo, y anteriormente era de los más benevolentes. El rango de severidad es de 1,61, oscilando desde -0,71 hasta 0,90 logits.

12.4.4.2.2. Consistencia

En segundo lugar se quiere saber si los correctores usaron la escala de corrección de manera consistente. En las cuatro siguientes tablas se incluyen los estadísticos de ajuste que FACETS realiza. Esta información es necesaria para establecer la consistencia en el uso de las escalas de corrección.

Tabla 12.76. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,86	-1,6	0,89	-1,2	1,13	0,47	32,9	32,1	3
1,20	2,1	1,23	2,4	0,79	0,40	32,5	33,5	14
0,62	-4,9	0,65	-4,5	1,36	0,48	37,3	33,8	5
0,84	-1,8	0,83	-1,9	1,21	0,57	36,3	33,8	2
0,57	-5,8	0,58	-5,6	1,42	0,50	38,0	34,7	7
1,10	1,1	1,09	1,0	0,91	0,56	35,6	34,9	1
0,75	-3,1	0,74	-3,2	1,26	0,53	40,3	35,3	11
0,69	-4,0	0,70	-3,7	1,32	0,48	35,7	35,3	6
0,79	-2,6	0,79	-2,5	1,22	0,50	39,7	35,3	10
0,74	-3,3	0,74	-3,3	1,29	0,52	39,6	35,2	15
1,39	4,0	1,37	3,8	0,57	0,46	35,9	35,1	13
1,81	7,5	1,79	7,4	0,07	0,46	30,6	34,7	4
1,29	3,1	1,25	2,7	0,70	0,42	35,7	34,4	8
1,16	1,8	1,14	1,5	0,80	0,50	37,5	34,3	12
1,16	1,8	1,12	1,3	0,87	0,50	35,3	33,4	9
1,00	-0,4	1,00	-0,4		0,49			Mean (Count: 15)
0,33	3,7	0,32	3,5		0,04			S.D. (Populn)
0,34	3,8	0,33	3,7		0,05			S.D. (Sample)

Esta tabla informa de que los correctores 4, 8 y 13 tienen una media cuadrática del infit por encima de 1,2, indicio de que no usan la escala de corrección de manera consistente. Del mismo modo, hay varios correctores también con una media cuadrática del infit por debajo de 0,8, como es el caso de los correctores 5, 6, 7, 11 y 15.

Todos estos valores cambian si se tiene en cuenta tan sólo la corrección que hacen dos correctores por candidato, según muestra la tabla 12.77, que aparece a continuación.

Tabla 12.77. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.		Exact	Agree.	
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Obs %	Exp %	Nu Correctores
0,79	-1,0	0,78	-1,1	1,24	0,44	36,2	31,2	14
0,92	-0,3	0,93	-0,2	1,06	0,35	40,7	33,1	3
0,77	-1,2	0,76	-1,3	1,28	0,53	42,0	35,0	2
0,50	-3,1	0,51	-3,1	1,51	0,49	41,3	36,2	7
0,61	-2,3	0,61	-2,3	1,40	0,49	38,8	36,3	5
0,91	-0,3	0,90	-0,4	1,11	0,52	43,2	36,8	11
0,96	-0,1	0,96	-0,1	1,05	0,43	42,5	36,6	15
0,68	-1,8	0,66	-1,9	1,36	0,52	43,3	37,1	10
0,92	-0,3	0,92	-0,3	1,09	0,30	31,1	37,0	6
1,42	1,9	1,41	1,8	0,55	0,52	36,0	37,1	1
0,80	-1,0	0,79	-1,1	1,22	0,48	45,8	36,9	8
1,11	0,5	1,06	0,3	0,93	0,52	35,4	34,4	9
2,54	5,8	2,48	5,6	-0,71	0,47	28,5	33,5	4
1,04	0,2	1,01	0,1	0,93	0,48	34,4	33,9	12
1,01	0,1	1,01	0,0	1,00	0,50	27,6	33,2	13
1,00	-0,2	0,99	-0,3		0,47			Mean (Count: 15)
0,46	2,0	0,45	2,0		0,06			S.D. (Populn)
0,48	2,1	0,47	2,0		0,07			S.D. (Sample)

Según la tabla anterior, los correctores 1 y 4 tienen una media cuadrática del infit por encima de 1,2. Por el contrario, la media cuadrática del infit de los correctores 7, 5 y 10 está por debajo de 0,8.

La tabla 12.78 muestra el infit y outfit de los correctores según la corrección que todos hacen del segundo ejercicio. En esta ocasión hay tan sólo un corrector con una media cuadrática del infit por encima de los valores establecidos y otro por debajo. Según se puede observar, el corrector número 15 tiene un valor de 1,26, y el corrector número 4 tiene un valor de 0,79, casi en el límite.

Tabla 12.78. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
1,01	0,1	1,01	0,1	1,01	0,46	33,8	35,8	2
1,20	1,1	1,21	1,1	0,84	0,26	37,1	35,9	6
0,81	-1,0	0,81	-1,0	1,16	0,34	37,8	36,0	8
1,13	0,7	1,12	0,7	0,92	0,20	36,3	36,1	9
0,91	-0,4	0,91	-0,4	1,12	0,37	35,1	36,3	7
1,00	0,0	1,00	0,0	1,02	0,44	38,8	36,3	10
0,82	-1,0	0,82	-1,0	1,20	0,38	38,9	36,4	3
1,02	0,1	1,03	0,2	0,92	0,23	33,4	36,4	5
0,84	-0,9	0,84	-0,9	1,20	0,48	38,2	36,4	12
1,07	0,4	1,06	0,4	0,90	0,27	37,1	36,3	11
0,79	-1,2	0,80	-1,1	1,25	0,50	37,1	36,3	4
1,26	1,4	1,28	1,5	0,64	0,21	32,8	36,2	15
1,16	0,9	1,16	0,9	0,81	0,15	36,1	36,1	1
1,03	0,2	1,03	0,2	0,91	0,27	38,9	36,1	14
0,94	-0,2	0,94	-0,3	1,09	0,41	37,3	35,9	13
1,00	0,0	1,00	0,0		0,33			Mean (Count: 15)
0,14	0,8	0,14	0,8		0,11			S.D. (Populn)
0,15	0,8	0,15	0,9		0,11			S.D. (Sample)

Finalmente, la tabla 12.79 muestra el informe sobre el infit y el outfit de los correctores basándose en la doble corrección hecha del segundo ejercicio.

Tabla 12.79. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores (Corrección hecha del segundo ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,59	-1,0	0,59	-1,0	1,46	0,38	40,3	37,2	1
1,11	0,3	1,13	0,4	0,90	0,22	38,5	37,8	14
2,56	3,0	2,39	2,8	-0,66	0,08	18,8	38,3	15
0,28	-2,5	0,30	-2,4	1,76	0,69	41,0	40,2	3
0,55	-1,2	0,56	-1,2	1,44	0,17	33,3	40,0	5
1,68	1,5	1,64	1,5	0,34	-0,21	36,4	40,0	13
0,34	-2,1	0,34	-2,1	1,73	0,73	48,1	40,1	4
1,28	0,7	1,26	0,7	0,70	0,30	29,5	40,1	2
1,86	1,8	1,81	1,7	0,07	0,09	28,6	40,1	11
1,02	0,1	1,00	0,1	0,97	-0,31	34,6	39,2	7
0,80	-0,4	0,79	-0,4	1,25	0,07	29,9	39,3	9
0,52	-1,3	0,51	-1,3	1,52	0,61	42,9	38,7	12
0,67	-0,8	0,67	-0,8	1,36	-0,35	43,6	38,5	6
0,93	0,0	0,92	0,0	1,11	-0,03	35,9	38,1	10
0,57	-1,2	0,56	-1,2	1,47	0,52	35,9	37,5	8
0,98	-0,2	0,97	-0,2		0,20			Mean (Count: 15)
0,61	1,5	0,58	1,5		0,33			S.D. (Populn)
0,63	1,6	0,60	1,5		0,34			S.D. (Sample)

En esta ocasión hay más correctores con valores que no se ajustan al modelo de Rasch. Los correctores 2, 11, 13 y 15 muestran cifras por encima de 1,2, y los correctores 1, 3, 4, 5, 6, 8 y 12 tienen cifras por debajo de 0,8.

Más adelante, en el punto 12.4.4.6 se mostrarán las respuestas inesperadas y se intentará dar una explicación al comportamiento inusual de algunos de los correctores aquí mencionados.

12.4.4.3 Estadísticas de los ítems

En este apartado se presentan ciertas cuestiones relacionadas con los ítems de la expresión escrita desde la perspectiva del MRM. En primer lugar se quiere saber en qué medida difieren en dificultad las categorías evaluadas en el primer ejercicio. En segundo lugar, se plantea si existe unidimensionalidad entre las categorías evaluadas.

12.4.4.3.1 Dificultad

En esta sección se analiza la dificultad de las categorías evaluadas en el primer ejercicio. En la tabla 12.80 se tienen en cuenta las correcciones hechas por todos los correctores. La tabla 12.81 muestra los resultados a partir de la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 12.80. Informe sobre las medidas de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	N Categorías
2640	930	2,8	2,82	0,49	0,04	3 Gramática
2843	930	3,1	3,05	0,13	0,04	4 Léxico y ortografía
2976	930	3,2	3,21	-0,11	0,04	2 Organización
3194	930	3,4	3,47	-0,51	0,04	1 Consec. de la tarea
2913,3	930,0	3,1	3,14	0,00	0,04	Mean (Count: 4)
201,5	0,0	0,2	0,24	0,36	0,00	S.D. (Populn)
232,6	0,0	0,3	0,28	0,42	0,00	S.D. (Sample)

Las medidas de dificultad van desde -0,51 logits para la consecución de la tarea, la categoría más fácil, hasta 0,49 logits para la gramática, la categoría más difícil. Las medidas de dificultad muestran un rango de 1 logit.

La tabla 12.81 recoge el mismo tipo de información, basada en la doble corrección del primer ejercicio.

Tabla 12.81. Informe sobre las medidas de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	N Categorías
554	190	2,9	2,88	0,44	0,10	3 Gramática
588	190	3,1	3,07	0,08	0,10	4 Léxico y ortografía
593	190	3,1	3,10	0,03	0,10	2 Organización
647	190	3,4	3,41	-0,55	0,11	1 Consec. de la tarea
595,5	190,0	3,1	3,12	0,00	0,10	Mean (Count: 4)
33,3	0,0	0,2	0,19	0,36	0,00	S.D. (Populn)
38,5	0,0	0,2	0,22	0,41	0,00	S.D. (Sample)

Las medidas de dificultad de ítems a partir de la doble corrección van desde -0,55 logits para la consecución de la tarea, la categoría más fácil, hasta 0,44 logits para la gramática, la categoría más difícil. Las medidas de dificultad muestran un rango de 0,99 logits.

12.4.4.3.2 Unidimensionalidad

Tras analizarse la dificultad de los ítems, es importante averiguar si éstos trabajan conjuntamente con el objetivo de definir una variable significativa. Las medidas del infit y del outfit de cada categoría nos ayudan a establecer esta unidimensionalidad. Las dos tablas que se incluyen en este punto proveen esa información. En la tabla 12.82 se tienen en cuenta las correcciones hechas por todos los correctores, mientras que la tabla 12.83 muestra los resultados a partir de la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 12.82. Informe sobre el infit y el outfit de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.			
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	N	Categorías
0,95	-1,0	0,95	-1,1	1,06	0,48	3	Gramática
0,92	-1,7	0,92	-1,7	1,08	0,48	4	Léxico y ortografía
1,07	1,6	1,08	1,7	0,91	0,49	2	Organización
1,04	0,8	1,03	0,7	0,95	0,50	1	Consecución de la tarea
1,00	-0,1	1,00	-0,1		0,49		Mean (Count: 4)
0,06	1,4	0,06	1,4		0,01		S.D. (Populn)
0,07	1,6	0,07	1,6		0,01		S.D. (Sample)

Tal y como se puede observar, la media cuadrática del infit de cada una de las categorías evaluadas está muy cerca de 1, lo cual indica que existe unidimensionalidad entre las categorías y que se pueden calibrar conjuntamente.

La tabla 12.83 muestra unas medias cuadráticas del infit para cada una de las categorías cercanas a 1 también. De entre todas ellas, la más alta es la de la organización, pero está justo casi en el límite establecido por McNamara (1996), según se observa a continuación.

Tabla 12.83. Informe sobre el infit y el outfit de las categorías evaluadas (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.		PtBis		N Categorías	
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm					
0,86	-1,3	0,87	-1,2	1,15		0,51		3	Gramática
0,82	-1,9	0,83	-1,8	1,19		0,48		4	Léxico y ortografía
1,22	2,1	1,22	2,0	0,77		0,48		2	Organización
1,05	0,5	1,01	0,1	0,94		0,51		1	Consecución de la tarea
0,99	-0,2	0,98	-0,2			0,50		Mean (Count: 4)	
0,16	1,6	0,15	1,5			0,01		S.D. (Populn)	
0,19	1,9	0,18	1,7			0,02		S.D. (Sample)	

12.4.4.4 Estadísticas de las personas

En esta sección se analizan algunas de las preguntas acerca de los candidatos. La primera de ellas es la medida en la que difieren en su habilidad. En segundo lugar se intenta averiguar cuáles son los perfiles inusuales a partir de las respuestas que los candidatos dan y las correcciones hechas por los correctores.

12.4.4.4.1 Habilidad

La primera cuestión que se plantea está relacionada con la habilidad de los candidatos. Se desea averiguar si su habilidad difiere de unos a otros, al mismo tiempo que preocupa el saber de qué manera afectan las diferencias de severidad ejercida por los correctores en las calificaciones obtenidas. Las siguientes tablas pueden servir de ayuda para responder estas preguntas.

Tabla 12.84. Informe sobre las medidas de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por todos los correctores)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Candidatos
335	75	4,5	4,49	3,27	0,18	26
330	75	4,4	4,42	3,10	0,18	11
317	75	4,2	4,25	2,73	0,16	5
304	75	4,1	4,07	2,40	0,15	9
303	75	4,0	4,06	2,38	0,15	23
302	75	4,0	4,04	2,35	0,15	28
301	75	4,0	4,03	2,33	0,15	22
297	75	4,0	3,98	2,24	0,15	39
293	75	3,9	3,92	2,15	0,15	34
291	75	3,9	3,89	2,10	0,15	21
291	75	3,9	3,89	2,10	0,15	29
285	75	3,8	3,81	1,97	0,15	19
285	75	3,8	3,81	1,97	0,15	41
282	75	3,8	3,77	1,91	0,15	7
275	75	3,7	3,68	1,76	0,14	62
272	75	3,6	3,64	1,70	0,14	15
271	75	3,6	3,62	1,68	0,14	18
271	75	3,6	3,62	1,68	0,14	52
271	75	3,6	3,62	1,68	0,14	57
268	75	3,6	3,58	1,62	0,14	42
266	75	3,5	3,55	1,58	0,14	46
259	75	3,5	3,46	1,44	0,14	30
259	75	3,5	3,46	1,44	0,14	61
253	75	3,4	3,38	1,32	0,14	44
253	75	3,4	3,38	1,32	0,14	49
250	75	3,3	3,34	1,27	0,14	32
250	75	3,3	3,34	1,27	0,14	37
250	75	3,3	3,34	1,27	0,14	45
246	75	3,3	3,28	1,19	0,14	43
246	75	3,3	3,28	1,19	0,14	59
237	75	3,2	3,16	1,01	0,14	17
236	75	3,1	3,15	1,00	0,14	47
235	75	3,1	3,13	0,98	0,14	50
231	75	3,1	3,08	0,90	0,14	40
228	75	3,0	3,04	0,84	0,14	33
228	75	3,0	3,04	0,84	0,14	48
228	75	3,0	3,04	0,84	0,14	51
227	75	3,0	3,03	0,82	0,14	25
227	75	3,0	3,03	0,82	0,14	55
223	75	3,0	2,97	0,75	0,14	31
223	75	3,0	2,97	0,75	0,14	35
223	75	3,0	2,97	0,75	0,14	36
222	75	3,0	2,96	0,73	0,14	14
222	75	3,0	2,96	0,73	0,14	60
210	75	2,8	2,80	0,50	0,14	53
208	75	2,8	2,77	0,46	0,14	12
204	75	2,7	2,72	0,38	0,14	13
195	75	2,6	2,60	0,21	0,14	1
191	75	2,5	2,54	0,13	0,14	24
187	75	2,5	2,49	0,05	0,14	10
183	75	2,4	2,44	-0,03	0,14	27
179	75	2,4	2,38	-0,11	0,14	2
177	75	2,4	2,36	-0,15	0,14	56
173	75	2,3	2,30	-0,23	0,14	54
172	75	2,3	2,29	-0,25	0,14	3
168	75	2,2	2,24	-0,33	0,14	8
165	75	2,2	2,20	-0,39	0,14	6
164	75	2,2	2,18	-0,41	0,14	20

	159	75	2,1	2,12	-0,51	0,14		38	
	153	75	2,0	2,04	-0,63	0,14		16	
	152	75	2,0	2,02	-0,65	0,14		58	
	147	75	2,0	1,96	-0,76	0,14		4	

	Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair-M		Model			
	Score	Count	Average	Average	Measure	S.E.		Nu Candidatos	

	238,0	75,0	3,2	3,18	1,06	0,14		Mean (Count: 62)	
	48,1	0,0	0,6	0,65	0,97	0,01		S.D. (Populn)	
	48,5	0,0	0,6	0,65	0,98	0,01		S.D. (Sample)	

La tabla 12.84 muestra que las medidas de habilidad de los candidatos van desde -0,76 logits para el candidato con una habilidad más baja (candidato número 4) hasta 3,27 logits para el candidato con una habilidad más alta (el candidato número 26). Las medidas de habilidad muestran un rango de 4,03 logits.

En el caso de los datos mostrados en esta tabla no cabe la posibilidad de que algún candidato reciba una calificación más baja simplemente porque su ejercicio se corrigió de manera más severa (y viceversa), ya que todos los correctores corrigieron todos los ejercicios.

La tabla 12.85, que se incluye a continuación, muestra el informe de las medidas de los candidatos teniéndose en cuenta tan sólo la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 12.85. Informe sobre las medidas de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por sólo dos correctores por candidato)

	Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair-M		Model			
	Score	Count	Average	Average	Measure	S.E.		Nu Candidatos	

	46	10	4,6	4,56	3,66	0,57		11	
	43	10	4,3	4,29	2,98	0,47		34	
	43	10	4,3	4,27	2,94	0,48		26	
	43	10	4,3	4,24	2,86	0,48		9	
	39	10	3,9	4,18	2,76	0,42		21	
	40	10	4,0	4,13	2,65	0,43		52	
	41	10	4,1	4,09	2,58	0,45		28	
	40	10	4,0	4,00	2,40	0,44		22	
	43	10	4,3	3,99	2,39	0,47		23	
	38	10	3,8	3,81	2,07	0,42		39	
	285	75	3,8	3,81	2,06	0,15		19	
	37	10	3,7	3,73	1,93	0,41		41	
	35	10	3,5	3,73	1,93	0,40		29	
	38	10	3,8	3,67	1,83	0,42		57	
	272	75	3,6	3,63	1,76	0,15		15	

271	75	3,6	3,62	1,74	0,15	18
36	10	3,6	3,59	1,70	0,41	59
38	10	3,8	3,59	1,69	0,42	55
35	10	3,5	3,59	1,69	0,40	62
35	10	3,5	3,56	1,64	0,40	7
52	15	3,5	3,48	1,51	0,33	61
37	10	3,7	3,46	1,49	0,41	45
36	10	3,6	3,44	1,45	0,41	49
34	10	3,4	3,42	1,41	0,41	46
33	10	3,3	3,40	1,39	0,40	5
33	10	3,3	3,36	1,32	0,40	42
31	10	3,1	3,35	1,31	0,40	44
31	10	3,1	3,30	1,22	0,40	40
32	10	3,2	3,29	1,21	0,40	25
34	10	3,4	3,26	1,16	0,40	30
30	10	3,0	3,20	1,06	0,40	47
237	75	3,2	3,16	1,00	0,15	17
28	10	2,8	3,10	0,91	0,40	33
32	10	3,2	3,08	0,88	0,40	35
29	10	2,9	3,06	0,84	0,40	51
30	10	3,0	3,03	0,80	0,40	37
32	10	3,2	3,02	0,78	0,40	32
28	10	2,8	3,01	0,78	0,40	14
28	10	2,8	2,97	0,70	0,40	43
31	10	3,1	2,90	0,59	0,40	50
25	10	2,5	2,82	0,46	0,40	2
29	10	2,9	2,76	0,38	0,40	36
26	10	2,6	2,72	0,32	0,40	10
27	10	2,7	2,72	0,31	0,40	48
26	10	2,6	2,69	0,27	0,40	1
28	10	2,8	2,68	0,26	0,40	31
24	10	2,4	2,68	0,25	0,40	60
26	10	2,6	2,68	0,24	0,40	58
27	10	2,7	2,59	0,11	0,40	56
23	10	2,3	2,53	0,01	0,40	53
29	10	2,9	2,49	-0,05	0,40	12
25	10	2,5	2,48	-0,07	0,40	13
23	10	2,3	2,44	-0,14	0,40	24
23	10	2,3	2,43	-0,14	0,40	6
24	10	2,4	2,32	-0,32	0,40	27
22	10	2,2	2,17	-0,56	0,40	3
23	10	2,3	2,09	-0,69	0,40	8
153	75	2,0	2,04	-0,76	0,15	16
21	10	2,1	2,00	-0,84	0,40	38
19	10	1,9	1,88	-1,02	0,40	20
19	10	1,9	1,75	-1,23	0,40	54
17	10	1,7	1,57	-1,51	0,40	4

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair-M	Model		
Score	Count	Average	Average	Measure	S.E.	Nu Candidatos

48,6	15,3	3,1	3,14	1,01	0,39	Mean (Count: 62)
59,8	17,7	0,7	0,69	1,13	0,08	S.D. (Populn)
60,2	17,8	0,7	0,69	1,14	0,08	S.D. (Sample)

El rango de las medidas de habilidad de los candidatos es mayor en la tabla 12.85. Éstas oscilan desde -1,51 logits (para el candidato con una habilidad más baja, el número 4) hasta 3,66 (para el candidato con

una habilidad más alta, el candidato número 11), haciendo un rango de 5,17 logits.

En esta ocasión sí puede darse el caso de que alguno de los candidatos reciba una calificación más baja que el resto simplemente porque su ejercicio se corrigió de manera más severa, ya que los datos muestran tan sólo la doble corrección hecha para cada candidato. En ese caso, la columna FAIR-M AVERAGE ofrece la puntuación que cada candidato habría recibido si su ejercicio lo hubieran corregido dos correctores con una severidad media.

12.4.4.2 Perfiles inusuales

En segundo lugar, se quiere saber si algunos candidatos presentan perfiles inusuales que necesiten una mayor consideración antes de que se ofrezcan los resultados finales y definitivos. Las medidas del infit y del outfit de cada candidato ayudan a identificar estos perfiles inusuales. Las dos tablas que se incluyen en este punto proveen esa información. En la primera de ellas se tienen en cuenta las correcciones hechas por todos los correctores, mientras que la segunda muestra los resultados a partir de la doble corrección hecha para cada candidato.

Tabla 12.86. Informe sobre el infit y el outfit de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por todos los correctores)

Infit		Outfit		Estim.			
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu	Candidatos
0,99	0,0	0,96	-0,1	1,02	0,23	26	
1,14	0,8	1,14	0,8	0,84	0,10	11	
1,09	0,6	1,06	0,4	0,83	0,01	5	
1,35	2,1	1,40	2,3	0,58	0,19	9	
0,61	-2,9	0,65	-2,6	1,47	0,28	23	
1,02	0,1	1,10	0,6	0,98	0,25	28	
1,02	0,1	1,02	0,1	1,01	0,27	22	
0,89	-0,6	0,91	-0,5	1,11	0,24	39	
1,00	0,0	1,01	0,1	1,04	0,36	34	
0,78	-1,5	0,80	-1,3	1,26	0,19	21	
1,19	1,2	1,22	1,4	0,71	0,02	29	

1,06	0,4	1,09	0,6	0,92		0,19		19
1,18	1,1	1,20	1,2	0,76		0,12		41
0,75	-1,7	0,75	-1,7	1,31		0,23		7
0,89	-0,7	0,90	-0,6	1,15		0,39		62
0,76	-1,6	0,77	-1,5	1,28		0,22		15
0,53	-3,6	0,53	-3,7	1,57		0,36		18
1,21	1,3	1,22	1,3	0,75		0,21		52
1,11	0,7	1,12	0,8	0,88		0,35		57
0,91	-0,5	0,93	-0,4	1,11		0,26		42
0,73	-1,9	0,73	-1,9	1,35		0,37		46
1,90	4,7	1,95	4,9	-0,11		-0,05		30
1,12	0,7	1,11	0,7	0,88		0,35		61
0,98	0,0	1,00	0,0	1,02		0,18		44
1,83	4,4	1,83	4,4	0,00		0,04		49
0,78	-1,4	0,79	-1,4	1,26		0,35		32
0,65	-2,5	0,66	-2,4	1,41		0,41		37
0,92	-0,4	0,92	-0,4	1,12		0,42		45
0,78	-1,5	0,79	-1,4	1,27		0,41		43
1,05	0,3	1,05	0,3	0,92		0,20		59
0,95	-0,2	0,95	-0,2	1,08		0,32		17
0,65	-2,5	0,65	-2,5	1,40		0,36		47
1,00	0,0	1,00	0,0	1,01		0,31		50
1,34	2,0	1,34	2,0	0,60		0,29		40
0,67	-2,3	0,67	-2,3	1,37		0,39		33
0,82	-1,1	0,82	-1,1	1,21		0,27		48
0,91	-0,5	0,90	-0,5	1,11		0,28		51
0,78	-1,4	0,78	-1,4	1,24		0,24		25
0,80	-1,3	0,80	-1,3	1,23		0,39		55
0,56	-3,2	0,56	-3,3	1,49		0,36		31
0,92	-0,4	0,92	-0,4	1,09		0,42		35
0,87	-0,8	0,87	-0,8	1,16		0,41		36
0,87	-0,8	0,87	-0,8	1,14		0,22		14
1,06	0,4	1,06	0,4	0,94		0,32		60
0,71	-2,0	0,71	-2,0	1,32		0,38		53
0,73	-1,8	0,73	-1,8	1,31		0,31		12
0,61	-2,8	0,61	-2,8	1,41		0,27		13
0,75	-1,6	0,75	-1,6	1,26		0,24		1
1,58	3,1	1,58	3,1	0,38		0,03		24
0,82	-1,1	0,82	-1,1	1,18		0,19		10
1,40	2,2	1,38	2,1	0,57		0,07		27
0,86	-0,8	0,87	-0,8	1,14		0,18		2
0,74	-1,6	0,74	-1,6	1,26		0,26		56
0,92	-0,4	0,92	-0,4	1,07		0,23		54
0,75	-1,5	0,75	-1,6	1,24		0,22		3
1,01	0,0	1,00	0,0	1,02		0,12		8
0,92	-0,4	0,91	-0,4	1,09		0,25		6
2,57	6,8	2,56	6,7	-0,57		0,03		20
0,97	-0,1	0,96	-0,1	1,03		0,13		38
1,90	4,4	1,89	4,3	0,09		-0,03		16
1,16	0,9	1,15	0,9	0,85		0,32		58
1,14	0,8	1,13	0,8	0,86		0,14		4

Infit		Outfit		Estim.				
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		PtBis		Nu Candidatos

1,00	-0,2	1,00	-0,1			0,24		Mean (Count: 62)
0,35	2,0	0,36	2,0			0,12		S.D. (Populn)
0,36	2,0	0,36	2,0			0,12		S.D. (Sample)

Según los datos mostrados en la tabla 12.86, hay varios candidatos con una media cuadrática del infit por encima de los límites propuestos

por McNamara. Por otro lado, hay un número también elevado de candidatos con una meda cuadrática por debajo de los límites establecidos. Más adelante en el punto 12.4.4.6 se mostrarán las respuestas inesperadas de algunos de estos candidatos.

Las medias cuadráticas de la tabla 12.86 varían un poco con las de la tabla 12.87, según se puede observar a continuación.

Tabla 12.87. Informe sobre el infit y el outfit de los candidatos (Corrección hecha de los dos ejercicios por sólo dos correctores por candidato)

Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu Candidatos
0,79	-0,2	0,87	-0,1	1,08	0,05	11
0,75	-0,5	0,74	-0,5	1,32	0,28	34
0,56	-1,0	0,58	-1,0	1,54	0,50	26
2,47	2,6	2,55	2,7	-0,70	-0,08	9
0,60	-1,0	0,60	-0,9	1,48	-0,02	21
1,56	1,2	1,55	1,2	0,30	0,05	52
1,85	1,7	2,22	2,3	-0,07	-0,01	28
0,70	-0,6	0,71	-0,6	1,47	0,56	22
0,33	-2,0	0,37	-1,8	1,83	0,27	23
0,67	-0,7	0,65	-0,8	1,37	0,38	39
1,06	0,4	1,10	0,6	0,94	0,24	19
1,12	0,4	1,18	0,5	0,86	-0,09	41
0,43	-1,5	0,43	-1,5	1,65	0,05	29
1,43	1,0	1,46	1,1	0,50	0,37	57
0,78	-1,4	0,78	-1,4	1,26	0,25	15
0,53	-3,6	0,53	-3,7	1,56	0,36	18
1,75	1,5	1,73	1,5	0,09	0,15	59
1,56	1,2	1,54	1,2	0,30	-0,11	55
0,57	-1,0	0,58	-1,0	1,49	0,48	62
0,33	-2,0	0,33	-2,0	1,76	0,33	7
0,91	-0,1	0,90	-0,1	1,16	0,57	61
2,10	2,1	2,06	2,0	-0,26	0,19	45
1,85	1,7	1,85	1,7	0,00	0,21	49
0,37	-1,8	0,39	-1,7	1,72	0,62	46
0,62	-0,9	0,61	-0,9	1,43	0,12	5
0,55	-1,1	0,55	-1,1	1,51	0,15	42
0,26	-2,3	0,26	-2,3	1,79	0,35	44
1,11	0,3	1,11	0,3	0,89	0,08	40
0,76	-0,4	0,76	-0,4	1,27	0,11	25
2,20	2,2	2,24	2,3	-0,36	-0,09	30
0,92	0,0	0,92	0,0	1,10	-0,17	47
1,03	0,2	1,04	0,3	0,97	0,23	17
0,47	-1,3	0,47	-1,3	1,54	0,16	33
1,24	0,6	1,24	0,6	0,73	0,12	35
1,33	0,8	1,32	0,8	0,66	0,31	51
0,42	-1,5	0,42	-1,5	1,62	0,41	37
0,28	-2,2	0,28	-2,2	1,76	0,24	32
0,49	-1,2	0,49	-1,2	1,52	0,18	14
0,65	-0,7	0,65	-0,7	1,38	0,02	43
1,79	1,6	1,78	1,6	0,15	0,01	50
1,03	0,2	1,03	0,2	1,01	-0,05	2
0,76	-0,4	0,76	-0,4	1,28	0,36	36
0,29	-2,1	0,29	-2,1	1,71	0,29	10

1,31	0,7	1,31	0,7	0,70		0,34		48	
0,34	-1,8	0,34	-1,8	1,66		0,30		1	
0,14	-3,1	0,14	-3,1	1,87		0,43		31	
0,66	-0,7	0,66	-0,7	1,29		0,33		60	
0,73	-0,5	0,73	-0,5	1,30		0,41		58	
0,69	-0,6	0,69	-0,6	1,32		0,04		56	
0,69	-0,6	0,69	-0,6	1,31		0,31		53	
0,55	-1,0	0,55	-1,0	1,48		0,14		12	
0,53	-1,1	0,54	-1,1	1,48		0,17		13	
1,69	1,4	1,69	1,4	0,29		-0,13		24	
0,23	-2,3	0,23	-2,3	1,76		0,32		6	
0,76	-0,4	0,76	-0,4	1,22		0,18		27	
2,15	2,1	2,15	2,1	-0,23		-0,38		3	
0,50	-1,2	0,50	-1,2	1,48		0,22		8	
1,80	4,0	1,80	4,0	0,20		0,02		16	
2,43	2,4	2,45	2,4	-0,44		-0,15		38	
1,73	1,4	1,73	1,4	0,20		0,11		20	
0,91	0,0	0,91	0,0	1,07		0,05		54	
0,93	0,0	0,93	0,0	1,03		-0,13		4	

Infit		Outfit		Estim.					
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		PtBis		Nu	Candidatos

0,97	-0,2	0,98	-0,2			0,18		Mean	(Count: 62)
0,60	1,5	0,61	1,5			0,20		S.D.	(Populn)
0,60	1,5	0,62	1,6			0,21		S.D.	(Sample)

En esta segunda tabla sigue habiendo un número elevado de candidatos con una media cuadrática por encima y por debajo de los límites establecidos. Tal y como se dijo ya anteriormente, más adelante en el punto 12.4.4.6 se mostrarán las respuestas inesperadas de algunos de estos candidatos.

12.4.4.5 Estadísticas de las escalas de corrección

Finalmente nos centraremos en las estadísticas de las escalas de corrección desde el punto de vista del MRM. Una de las preguntas que se quiere responder es si los valores en la escala están ordenadas de manera apropiada, decidiéndose si funciona de manera apropiada en una escala de 5 puntos.

12.4.4.5.1 Categorías de las escalas de corrección

Del mismo modo que se hizo en el capítulo 11 cuando se presentaron los análisis de los datos de la primera fase de pilotaje, los análisis de las categorías de las escalas de corrección se presentan por separado, ya que los correctores usaron dos escalas distintas: para el primer ejercicio debían dar una puntuación de cero a cinco en cuatro categorías distintas (consecución de la tarea, organización, gramática y léxico/ortografía), mientras que para el segundo ejercicio debían dar tan sólo una calificación global (de cero a cinco) según la consecución de la tarea.

Las siguientes cuatro tablas muestran información sobre el uso de la escala de corrección que sirve para dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente.

Tabla 12.88. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
0	18	0%	0%	-0,61	-1,18	1,3		
1	232	6%	7%	-0,54	-0,65	1,1	-3,49	0,17
2	858	23%	30%	0,11	0,14	1,0	-1,58	0,05
3	1182	32%	62%	0,99	1,05	0,9	0,27	0,03
4	991	27%	88%	1,96	1,91	1,0	1,66	0,03
5	439	12%	100%	2,74	2,73	1,0	3,13	0,04

Tabla 12.89. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
0	6	1%	1%	-1,26	-2,06	1,6		
1	45	6%	7%	-1,05	-1,37	1,3	-3,75	0,30
2	165	22%	28%	-0,23	-0,16	1,1	-2,10	0,12
3	249	33%	61%	1,03	1,17	0,8	0,11	0,08
4	215	28%	89%	2,38	2,29	0,9	1,90	0,07
5	80	11%	100%	3,57	3,46	0,9	3,84	0,10

Tabla 12.90. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
0	2	0%	0%	0,42	-0,14	1,3		
1	5	1%	1%	1,00	0,13	1,6	-0,93	0,50
2	146	16%	16%	0,48*	0,49	1,0	-3,07	0,27
3	377	41%	57%	0,88	0,91	0,9	-0,24	0,07
4	328	35%	92%	1,33	1,31	0,9	1,25	0,05
5	72	8%	100%	1,65	1,63	1,0	2,99	0,09

Tabla 12.91. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
1	2	1%	1%	0,91	-1,13	2,4		
2	30	16%	17%	-0,38*	-0,41	1,2	-3,47	0,51
3	77	41%	58%	0,21	0,42	0,6	-0,94	0,16
4	65	35%	93%	1,50	1,33	0,7	1,04	0,13
5	14	7%	100%	2,36	2,38	1,0	3,37	0,22

Según se puede observar en las tablas 12.88 y 12.89, las cifras de la columna AVGE MEASURE van aumentando a medida que nos movemos hacia abajo, lo cual es indicio de que aquellos candidatos con unas calificaciones más altas muestran un nivel más alto en la variable que se está midiendo que aquellos candidatos con calificaciones más bajas. No ocurre lo mismo, sin embargo, en las tablas 12.90 y 12.91 (las cuales se corresponden con el segundo ejercicio), lo cuál indica que hay algo que no está funcionando tal y como se esperaría.

En segundo lugar, las cifras de la media cuadrática del outfit en las dos primeras tablas están comprendidas entre 0,5 y 1,5. Tan sólo se detecta que la cifra del valor cero en la tabla 12.89 está un poco por encima de 1,5 debido al pequeño porcentaje de ceros dados. En las tablas 12.90 y 12.91, no obstante, la categoría número 1 tiene una media

cuadrática del outfit de 1,6 y de 2,4 respectivamente, demostrándose así de nuevo que algo no está funcionando.

En tercer lugar, las siguientes tablas pueden también servir de ayuda para comprobar que las escalas de corrección están siendo usadas de la manera esperada. En esta ocasión todas las cifras de la tercera columna aparecen ordenadas de menor a mayor (incluso en las tablas 12.94 y 12.95, que representan a la escala de corrección del segundo ejercicio).

Tabla 12.92. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por todos los correctores)

EXPECTATION	MOST	0,5	Cumul.	Cat
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	
Category -0,5	from	at	Prob	
(-4,65)	low	low	100%	
-2,58	-3,76	-3,49	-3,61	56%
-0,68	-1,60	-1,58	-1,59	54%
0,94	0,17	0,27	0,20	48%
2,50	1,70	1,66	1,67	50%
(4,36)	3,53	3,13	3,31	100%
--- (Mean) ----- (Modal) --- (Median) -----				

Tabla 12.93. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

EXPECTATION	MOST	0,5	Cumul.	Cat	Obsd-Expd
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	Diagnostic	
Category -0,5	from	at	Prob	Residual	
(-4,94)	low	low	100%		6,0
-2,96	-4,08	-3,75	-3,90	53%	45,0
-0,98	-1,99	-2,10	-2,04	59%	165,0
1,00	0,03	0,11	0,06	54%	249,0
2,93	1,94	1,90	1,91	56%	215,0
(5,01)	4,12	3,84	3,95	100%	80,0
--- (Mean) ----- (Modal) -- (Median) -----					

Tabla 12.94. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio por todos los correctores)

EXPECTATION	MOST	0,5	Cumul.	Cat
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	
Category -0,5	from	at	Prob	
(-3,19)	low	low	100%	
-2,14 -2,71		-2,23	14%	
-1,13 -1,67	-2,00	-1,93	57%	
0,47 -0,38	-0,24	-0,34	50%	
2,21 1,31	1,25	1,28	53%	
(4,19) 3,32	2,99	3,13	100%	
--- (Mean) ----- (Modal) -- (Median) -----				

Tabla 12.95. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio por sólo dos correctores por candidato)

EXPECTATION	MOST	0,5	Cumul.	Cat
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	
Category -0,5	from	at	Prob	
(-4,59)	low	low	100%	
-2,23 -3,64	-3,47	-3,54	64%	
0,04 -1,02	-0,94	-0,98	57%	
2,25 1,10	1,04	1,06	61%	
(4,52) 3,58	3,37	3,45	100%	
--- (Mean) ----- (Modal) -- (Median) -----				

Finalmente, una última forma de comprobar la manera en la que se usan las escalas de corrección es a través del uso de las curvas de la probabilidad. En las cuatro figuras que se incluyen a continuación se ve que hay una cima para cada uno de los valores de las escalas de corrección, aunque en algunos casos las curvas se entremezclen con otras. No obstante, las curvas indican a nivel general que las escalas están funcionando de la manera esperada.

Figura 12.9. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del primer ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

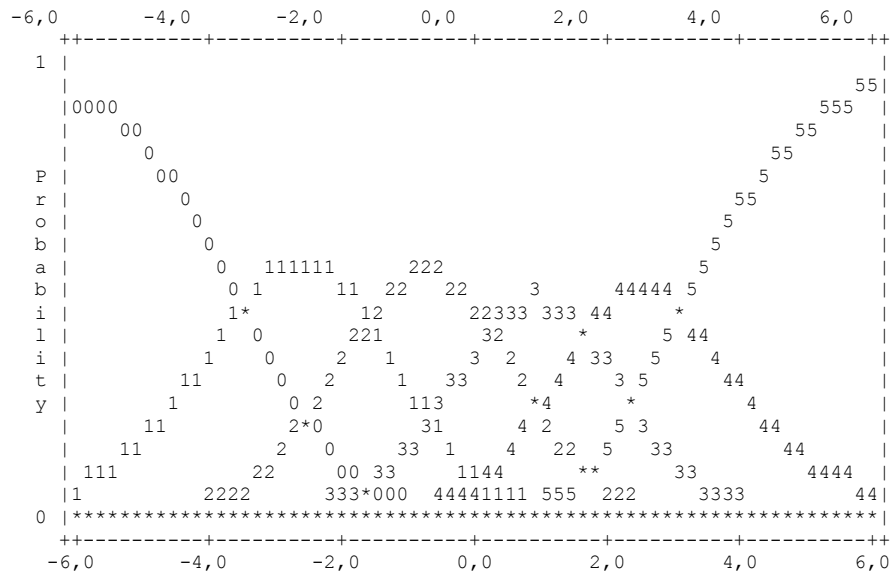


Figura 12.10. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del primer ejercicio (Corrección hecha por sólo dos correctores por candidato)

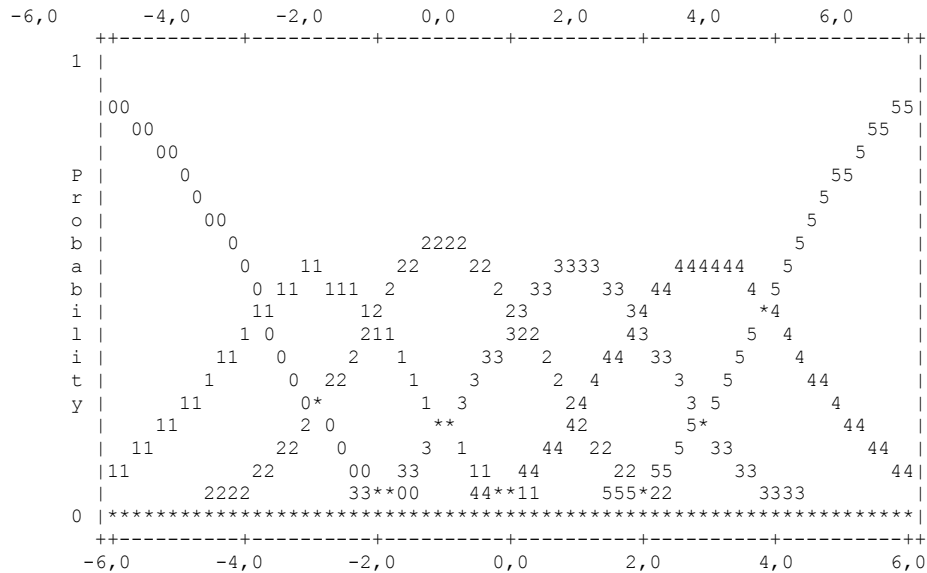


Figura 12.11. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del segundo ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

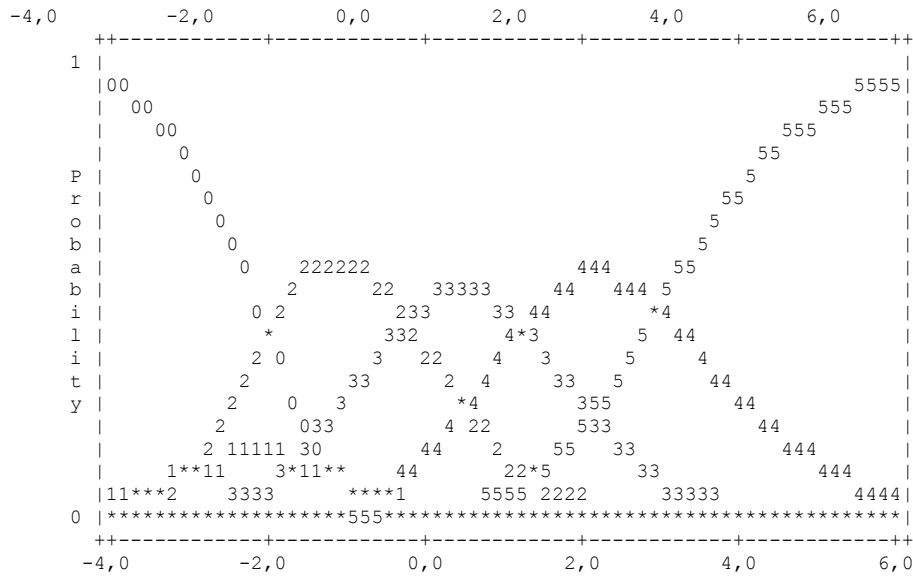
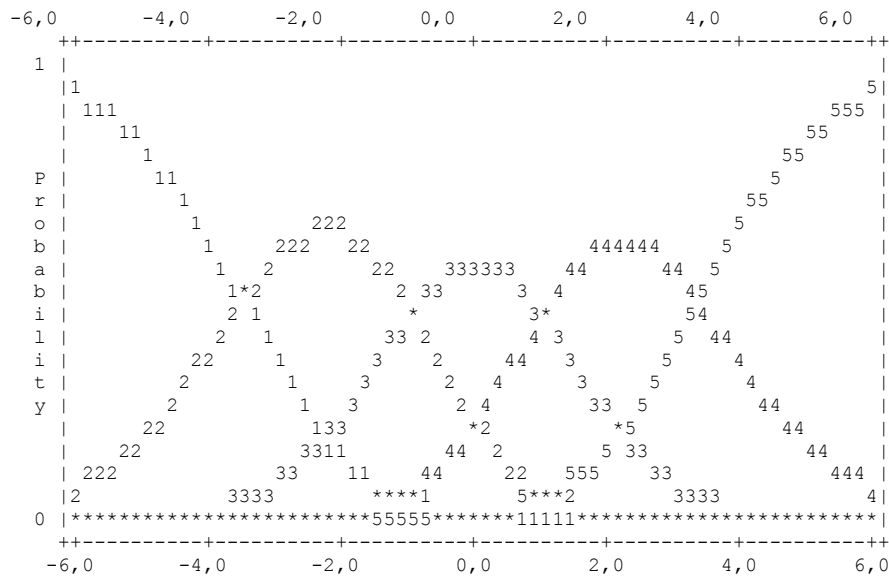


Figura 12.12. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del segundo ejercicio (Corrección hecha por sólo dos correctores por candidato)



12.4.4.6 Respuestas inesperadas

Tal y como se dijo ya anteriormente, algunos de los candidatos en los análisis presentados hasta ahora tienen una media cuadrática del infit por encima o por debajo de los límites establecidos. Es por ello por lo que interesa mirar las tablas que aparecen a continuación, en las que se muestran las respuestas inesperadas en este componente.

Tabla 12.96. Respuestas inesperadas del primer ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categorías
5	5	2,8	2,2	2	12	12	1	1	1	Consecución de la tarea
5	5	3,0	2,0	2	14	14	1	1	1	Consecución de la tarea
5	5	3,3	1,7	2	17	17	1	1	1	Consecución de la tarea
0	0	2,5	-2,5	-3	24	24	1	1	1	Consecución de la tarea
0	0	1,7	-1,7	-2	16	16	1	1	2	Organización
5	5	3,0	2,0	2	17	17	1	1	2	Organización
5	5	3,3	1,7	2	44	44	1	1	2	Organización
0	0	1,8	-1,8	-2	58	58	1	1	2	Organización
5	5	2,9	2,1	2	30	30	1	1	3	Gramática
1	1	2,6	-1,6	-2	47	47	1	1	3	Gramática
1	1	2,6	-1,6	-2	50	50	1	1	3	Gramática
1	1	2,9	-1,9	-2	61	61	1	1	3	Gramática
0	0	1,9	-1,9	-2	20	20	2	2	1	Consecución de la tarea
0	0	1,6	-1,6	-2	20	20	2	2	2	Organización
1	1	2,8	-1,8	-2	33	33	2	2	2	Organización
5	5	3,2	1,8	2	61	61	2	2	2	Organización
5	5	3,3	1,7	2	29	29	2	2	3	Gramática
4	4	2,4	1,6	2	1	1	3	3	1	Consecución de la tarea
4	4	2,2	1,8	2	2	2	3	3	1	Consecución de la tarea
4	4	1,7	2,3	3	4	4	3	3	1	Consecución de la tarea
0	0	1,7	-1,7	-2	16	16	3	3	1	Consecución de la tarea
0	0	2,2	-2,2	-2	24	24	3	3	1	Consecución de la tarea
4	4	1,9	2,1	2	2	2	3	3	2	Organización
3	3	1,2	1,8	2	4	4	3	3	3	Gramática
3	3	1,3	1,7	2	4	4	3	3	4	Léxico y ortografía
1	1	2,8	-1,8	-2	3	3	4	4	1	Consecución de la tarea
0	0	2,4	-2,4	-3	20	20	4	4	1	Consecución de la tarea
0	0	2,8	-2,8	-3	27	27	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	4,4	-2,4	-3	29	29	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	4,0	-2,0	-2	30	30	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	4,0	-2,0	-2	44	44	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,7	-1,7	-2	54	54	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	4,2	-2,2	-3	19	19	4	4	2	Organización
0	0	2,2	-2,2	-2	20	20	4	4	2	Organización
1	1	2,7	-1,7	-2	24	24	4	4	2	Organización
2	2	4,3	-2,3	-3	29	29	4	4	2	Organización
2	2	3,7	-1,7	-2	30	30	4	4	2	Organización
5	5	3,3	1,7	2	31	31	4	4	2	Organización
0	0	2,2	-2,2	-2	38	38	4	4	2	Organización
1	1	2,6	-1,6	-2	13	13	4	4	3	Gramática
5	5	2,8	2,2	2	14	14	4	4	3	Gramática
5	5	3,3	1,7	2	30	30	4	4	3	Gramática
1	1	2,8	-1,8	-2	35	35	4	4	3	Gramática

1	1	2,9	-1,9	-2	36	36	4	4	3	Gramática	
1	1	3,0	-2,0	-2	40	40	4	4	3	Gramática	
5	5	3,2	1,8	2	45	45	4	4	3	Gramática	
5	5	3,2	1,8	2	49	49	4	4	3	Gramática	
5	5	3,3	1,7	2	59	59	4	4	3	Gramática	
4	4	2,2	1,8	2	8	8	4	4	4	Léxico y ortografía	
3	3	4,4	-1,4	-2	9	9	4	4	4	Léxico y ortografía	
5	5	2,9	2,1	2	12	12	4	4	4	Léxico y ortografía	
4	4	2,0	2,0	2	16	16	4	4	4	Léxico y ortografía	
0	0	2,0	-2,0	-2	20	20	4	4	4	Léxico y ortografía	
5	5	3,2	1,8	2	25	25	4	4	4	Léxico y ortografía	
4	4	2,1	1,9	2	38	38	4	4	4	Léxico y ortografía	
1	1	3,0	-2,0	-2	51	51	4	4	4	Léxico y ortografía	
3	3	4,4	-1,4	-2	11	11	5	5	2	Organización	
2	2	3,8	-1,8	-2	5	5	5	5	3	Gramática	
3	3	1,3	1,7	2	16	16	5	5	3	Gramática	
2	2	3,6	-1,6	-2	22	22	5	5	4	Léxico y ortografía	
3	3	4,4	-1,4	-2	26	26	5	5	4	Léxico y ortografía	
2	2	3,6	-1,6	-2	49	49	6	6	1	Consecución de la tarea	
3	3	4,4	-1,4	-2	11	11	6	6	3	Gramática	
4	4	2,1	1,9	2	24	24	6	6	3	Gramática	
2	2	3,6	-1,6	-2	41	41	6	6	3	Gramática	
4	4	2,3	1,7	2	24	24	6	6	4	Léxico y ortografía	
4	4	2,3	1,7	2	27	27	7	7	1	Consecución de la tarea	
5	5	3,2	1,8	2	30	30	7	7	2	Organización	
2	2	4,4	-2,4	-3	41	41	8	8	1	Consecución de la tarea	
2	2	4,2	-2,2	-3	41	41	8	8	2	Organización	
2	2	3,6	-1,6	-2	43	43	8	8	2	Organización	
2	2	3,7	-1,7	-2	45	45	8	8	2	Organización	
2	2	3,8	-1,8	-2	42	42	8	8	3	Gramática	
5	5	3,3	1,7	2	49	49	8	8	3	Gramática	
5	5	3,1	1,9	2	50	50	8	8	3	Gramática	
4	4	2,1	1,9	2	54	54	8	8	3	Gramática	
5	5	3,0	2,0	2	55	55	8	8	3	Gramática	
5	5	3,3	1,7	2	59	59	8	8	3	Gramática	
5	5	2,9	2,1	2	60	60	8	8	3	Gramática	
5	5	3,2	1,8	2	36	36	8	8	4	Léxico y ortografía	
2	2	3,8	-1,8	-2	46	46	8	8	4	Léxico y ortografía	
5	5	3,3	1,7	2	50	50	8	8	4	Léxico y ortografía	
4	4	2,3	1,7	2	54	54	8	8	4	Léxico y ortografía	
5	5	3,2	1,8	2	60	60	8	8	4	Léxico y ortografía	
1	1	4,1	-3,1	-4	30	30	9	9	1	Consecución de la tarea	
1	1	3,9	-2,9	-3	30	30	9	9	2	Organización	
4	4	2,4	1,6	2	27	27	9	9	3	Gramática	
5	5	3,1	1,9	2	60	60	9	9	3	Gramática	
1	1	3,1	-2,1	-2	13	13	9	9	4	Léxico y ortografía	
1	1	3,2	-2,2	-2	14	14	9	9	4	Léxico y ortografía	
4	4	2,1	1,9	2	16	16	9	9	4	Léxico y ortografía	
5	5	2,6	2,4	3	27	27	9	9	4	Léxico y ortografía	
2	2	3,8	-1,8	-2	61	61	9	9	4	Léxico y ortografía	
1	1	2,6	-1,6	-2	27	27	10	10	1	Consecución de la tarea	
2	2	3,8	-1,8	-2	30	30	10	10	1	Consecución de la tarea	
2	2	3,7	-1,7	-2	49	49	10	10	1	Consecución de la tarea	
2	2	4,0	-2,0	-2	52	52	10	10	1	Consecución de la tarea	
4	4	2,3	1,7	2	58	58	10	10	1	Consecución de la tarea	
3	3	4,5	-1,5	-2	5	5	10	10	2	Organización	
4	4	2,2	1,8	2	8	8	10	10	2	Organización	
2	2	4,2	-2,2	-2	22	22	10	10	2	Organización	
2	2	3,8	-1,8	-2	52	52	10	10	2	Organización	
4	4	2,3	1,7	2	56	56	10	10	4	Léxico y ortografía	
1	1	2,7	-1,7	-2	24	24	11	11	1	Consecución de la tarea	
4	4	2,2	1,8	2	58	58	11	11	1	Consecución de la tarea	
0	0	2,0	-2,0	-2	6	6	11	11	2	Organización	
0	0	1,9	-1,9	-2	16	16	11	11	2	Organización	
4	4	2,0	2,0	2	58	58	11	11	2	Organización	

5	5	3,3	1,7	2	59	59	11	11	4	Léxico y ortografía
0	0	2,4	-2,4	-3	16	16	12	12	1	Consecución de la tarea
1	1	2,9	-1,9	-2	27	27	12	12	1	Consecución de la tarea
2	2	4,0	-2,0	-2	30	30	12	12	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	27	27	12	12	2	Organización
5	5	3,4	1,6	2	60	60	12	12	2	Organización
1	1	2,6	-1,6	-2	1	1	12	12	3	Gramática
4	4	1,9	2,1	2	20	20	12	12	3	Gramática
4	4	2,4	1,6	2	24	24	12	12	3	Gramática
5	5	3,3	1,7	2	49	49	12	12	3	Gramática
4	4	1,9	2,1	2	58	58	12	12	3	Gramática
5	5	2,3	2,7	3	4	4	13	13	1	Consecución de la tarea
1	1	2,9	-1,9	-2	10	10	13	13	1	Consecución de la tarea
1	1	3,8	-2,8	-3	49	49	13	13	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	54	54	13	13	1	Consecución de la tarea
1	1	3,8	-2,8	-3	59	59	13	13	1	Consecución de la tarea
4	4	2,0	2,0	2	4	4	13	13	2	Organización
1	1	2,6	-1,6	-2	10	10	13	13	2	Organización
1	1	3,5	-2,5	-3	49	49	13	13	2	Organización
1	1	2,7	-1,7	-2	14	14	13	13	3	Gramática
4	4	1,7	2,3	3	16	16	13	13	3	Gramática
4	4	1,7	2,3	3	20	20	13	13	3	Gramática
5	5	3,2	1,8	2	30	30	13	13	3	Gramática
1	1	3,1	-2,1	-2	49	49	13	13	3	Gramática
1	1	3,2	-2,2	-2	59	59	13	13	3	Gramática
0	0	2,5	-2,5	-3	10	10	13	13	4	Léxico y ortografía
4	4	1,9	2,1	2	20	20	13	13	4	Léxico y ortografía
4	4	2,4	1,6	2	24	24	13	13	4	Léxico y ortografía
2	2	3,7	-1,7	-2	57	57	13	13	4	Léxico y ortografía
1	1	3,4	-2,4	-2	59	59	13	13	4	Léxico y ortografía
3	3	4,5	-1,5	-2	11	11	14	14	1	Consecución de la tarea
2	2	4,0	-2,0	-2	34	34	14	14	1	Consecución de la tarea
5	5	3,2	1,8	2	49	49	14	14	1	Consecución de la tarea
2	2	3,6	-1,6	-2	52	52	14	14	1	Consecución de la tarea
2	2	3,6	-1,6	-2	57	57	14	14	1	Consecución de la tarea
3	3	4,4	-1,4	-2	11	11	14	14	2	Organización
0	0	1,6	-1,6	-2	16	16	14	14	2	Organización
4	4	1,6	2,4	3	20	20	14	14	2	Organización
5	5	3,0	2,0	2	49	49	14	14	2	Organización
0	0	1,7	-1,7	-2	58	58	14	14	2	Organización
3	3	1,5	1,5	2	8	8	14	14	3	Gramática
4	4	1,3	2,7	3	20	20	14	14	3	Gramática
5	5	2,6	2,4	3	49	49	14	14	3	Gramática
4	4	1,9	2,1	2	2	2	14	14	4	Léxico y ortografía
3	3	1,4	1,6	2	16	16	14	14	4	Léxico y ortografía
4	4	1,5	2,5	3	20	20	14	14	4	Léxico y ortografía
5	5	2,8	2,2	2	49	49	14	14	4	Léxico y ortografía
2	2	3,8	-1,8	-2	30	30	15	15	1	Consecución de la tarea
2	2	3,7	-1,7	-2	49	49	15	15	1	Consecución de la tarea
4	4	2,3	1,7	2	58	58	15	15	1	Consecución de la tarea
2	2	4,2	-2,2	-3	22	22	15	15	2	Organización
2	2	3,6	-1,6	-2	44	44	15	15	2	Organización
2	2	3,8	-1,8	-2	52	52	15	15	2	Organización

|Cat Step Exp. Resd StRes| Nu Ca Nu Co N Categorías |

A continuación se presenta un análisis de los resultados obtenidos por aquellos candidatos cuyos números se repiten continuamente en la

tabla 12.96, en un intento de justificar las respuestas inesperadas de cada uno de ellos:

1. Candidato 16. FACETS encuentra extraño que este candidato, cuyas calificaciones oscilan generalmente entre 1 y 2, haya recibido una calificación de 3 y dos de 4 en el léxico y la ortografía, así como un 0 en la organización y en la consecución de la tarea.
2. Candidato 20. Las respuestas inesperadas que FACETS reconoce de este candidato están influenciadas por calificaciones extremas. Por un lado, algunos correctores le dan un 4 en léxico y ortografía, mientras que otros le dan 0. Lo mismo ocurre también con la organización del texto.
3. Candidato 24. FACETS espera que este candidato reciba generalmente calificaciones comprendidas entre 2 y 3. Sin embargo, en la consecución de la tarea recibe más de un 0 y en la gramática algún que otro 4.
4. Candidato 30. El programa espera que la mayor parte de las calificaciones de este candidato estén entre 3 y 4. Es por ello por lo que resalta el hecho de que haya recibido varios 5 en la gramática y algunos 1 y 2 en la consecución de la tarea y la organización.
5. Candidato 49. Este es el candidato que más aparece en la tabla, debido a que recibe varias calificaciones de 5 en la gramática (y FACETS esperaba que recibiera calificaciones de 3 generalmente) y a que algunos correctores le dan calificaciones altas a la consecución de la tarea y a la organización, mientras que otros le dan calificaciones bajas.

No sólo los candidatos muestran un comportamiento inesperado, ya que algunos correctores también parecen dar algunas correcciones que FACETS encuentra extrañas. La tabla 12.96 sirve también para dar una explicación a las medias cuadráticas muy altas y muy bajas de aquellos

correctores que no se ajustan al modelo de Rasch, tal y como se expone a continuación:

1. Corrector 4. Este es el corrector con un mayor número de respuestas inesperadas. FACETS espera que las calificaciones que este corrector dé sean de 2 y 3, y por este motivo encuentra inesperado que algunas de sus calificaciones sean de 1 y de 5.
2. Corrector 11. Aunque este corrector no aparece mucho, tiene una media cuadrática del infit bastante alta, influenciada por las calificaciones de 0 y 4 que le da a varios candidatos, mientras que FACETS esperaba que diera generalmente calificaciones de 2.
3. Corrector 13. Este corrector es también otro de los que tiene un mayor número de respuestas inesperadas. Al igual que ocurre con el corrector 4, FACETS espera que las calificaciones de este corrector sean de 2 y 3, y por este motivo encuentra inesperado que algunas de sus calificaciones sean de 1 y de 4 ó 5.
4. Corrector 14. El mayor número de respuestas inesperadas de este corrector están relacionadas por un lado con la consecución de la tarea y por el otro con el léxico y la ortografía. En la primera categoría FACETS esperaba que diera calificaciones más altas, en vez de calificaciones de 1 y de 2. En la segunda categoría, sin embargo, se resaltan aquellas correcciones en las que da una calificación más alta de la que el programa esperaba.
5. Corrector 15. Este corrector tiene una media cuadrática del infit muy alta, debido a que en varias ocasiones puntúa con un 2 tanto a la organización del texto como a la consecución de la tarea de algunos candidatos (esperándose una puntuación bastante más alta), y en otra ocasión puntúa con un 4 la consecución de la tarea de un candidato del que se esperaba que recibiera un 2.

En la tabla 12.96 aparecen reflejados, aunque en menor medida, el número de otros candidatos y de otros correctores. Se trata de casos aislados en los que no se puede distinguir un patrón definido de comportamiento inesperado.

Las tablas que siguen muestran las respuestas inesperadas del primer ejercicio a partir de la doble corrección hecha para cada candidato y del segundo ejercicio teniéndose en cuenta tanto la corrección hecha por todos los correctores como la doble corrección por candidato.

Tabla 12.97. Respuestas inesperadas del primer ejercicio (Corrección hecha por sólo dos correctores por candidato)

Cat	Step	Exp,	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categorías
5	5	3,4	1,6	2	17	17	1	1	1	Consecución de la tarea
1	1	2,4	-1,4	-2	27	27	1	1	1	Consecución de la tarea
0	0	1,8	-1,8	-2	16	16	1	1	2	Organización
5	5	3,1	1,9	2	17	17	1	1	2	Organización
1	1	2,6	-1,6	-2	48	48	1	1	3	Gramática
1	1	2,7	-1,7	-2	51	51	1	1	3	Gramática
0	0	1,6	-1,6	-2	16	16	3	3	1	Consecución de la tarea
4	4	2,6	1,4	2	2	2	3	3	2	Organización
1	1	2,9	-1,9	-2	3	3	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	16	16	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	3,9	-1,9	-2	30	30	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	38	38	4	4	1	Consecución de la tarea
1	1	2,6	-1,6	-2	3	3	4	4	2	Organización
2	2	4,3	-2,3	-3	19	19	4	4	2	Organización
2	2	3,6	-1,6	-2	30	30	4	4	2	Organización
0	0	2,3	-2,3	-3	38	38	4	4	2	Organización
5	5	3,4	1,6	2	30	30	4	4	3	Gramática
4	4	2,2	1,8	2	16	16	4	4	4	Léxico y ortografía
5	5	3,6	1,4	2	30	30	4	4	4	Léxico y ortografía
4	4	2,3	1,7	2	38	38	4	4	4	Léxico y ortografía
3	3	1,4	1,6	2	16	16	5	5	3	Gramática
2	2	3,5	-1,5	-2	18	18	6	6	4	Léxico y ortografía
2	2	3,6	-1,6	-2	59	59	6	6	4	Léxico y ortografía
1	1	2,5	-1,5	-2	16	16	9	9	1	Consecución de la tarea
4	4	4,9	-0,9	-2	9	9	9	9	4	Léxico y ortografía
4	4	2,2	1,8	2	16	16	9	9	4	Léxico y ortografía
2	2	3,5	-1,5	-2	57	57	10	10	3	Gramática
0	0	1,6	-1,6	-2	16	16	11	11	2	Organización
0	0	2,6	-2,6	-3	16	16	12	12	1	Consecución de la tarea
4	4	4,8	-0,8	-2	11	11	12	12	3	Gramática
4	4	2,1	1,9	2	16	16	13	13	3	Gramática
3	3	1,2	1,8	2	16	16	14	14	4	Léxico y ortografía
2	2	3,6	-1,6	-2	49	49	15	15	1	Consecución de la tarea
4	4	2,5	1,5	2	50	50	15	15	2	Organización
2	2	4,0	-2,0	-2	52	52	15	15	2	Organización
3	3	1,4	1,6	2	20	20	15	15	4	Léxico y ortografía

Tabla 12.98. Respuestas inesperadas del segundo ejercicio (Corrección hecha por todos los correctores)

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	C
2	2	3,9	-1,9	-2	28	28	1	1	1	1
2	2	3,7	-1,7	-2	41	41	1	1	1	1
2	2	3,7	-1,7	-2	57	57	1	1	1	1
5	5	3,3	1,7	2	19	19	2	2	1	1
5	5	3,3	1,7	2	52	52	2	2	1	1
5	5	3,3	1,7	2	9	9	3	3	1	1
5	5	3,4	1,6	2	20	20	3	3	1	1
2	2	3,8	-1,8	-2	62	62	3	3	1	1
2	2	4,0	-2,0	-2	62	62	4	4	1	1
1	1	3,3	-2,3	-3	9	9	5	5	1	1
5	5	3,3	1,7	2	32	32	5	5	1	1
2	2	3,8	-1,8	-2	49	49	5	5	1	1
0	0	3,0	-3,0	-3	40	40	6	6	1	1
5	5	3,4	1,6	2	57	57	6	6	1	1
5	5	3,3	1,7	2	35	35	7	7	1	1
2	2	3,6	-1,6	-2	46	46	7	7	1	1
5	5	3,0	2,0	2	36	36	8	8	1	1
1	1	3,0	-2,0	-2	40	40	8	8	1	1
2	2	3,6	-1,6	-2	28	28	9	9	1	1
5	5	3,2	1,8	2	32	32	9	9	1	1
5	5	3,5	1,5	2	34	34	9	9	1	1
0	0	3,0	-3,0	-3	40	40	9	9	1	1
4	4	2,3	1,7	2	58	58	9	9	1	1
5	5	3,5	1,5	2	7	7	10	10	1	1
5	5	3,3	1,7	2	32	32	10	10	1	1
1	1	3,6	-2,6	-3	15	15	11	11	1	1
2	2	3,8	-1,8	-2	28	28	11	11	1	1
2	2	3,7	-1,7	-2	34	34	11	11	1	1
2	2	3,7	-1,7	-2	37	37	11	11	1	1
5	5	3,2	1,8	2	40	40	11	11	1	1
5	5	3,3	1,7	2	36	36	12	12	1	1
2	2	3,5	-1,5	-2	14	14	13	13	1	1
2	2	3,5	-1,5	-2	24	24	13	13	1	1
2	2	3,6	-1,6	-2	35	35	13	13	1	1
5	5	3,3	1,7	2	40	40	13	13	1	1
2	2	3,7	-1,7	-2	19	19	14	14	1	1
1	1	3,6	-2,6	-3	20	20	14	14	1	1
5	5	3,3	1,7	2	40	40	14	14	1	1
2	2	3,6	-1,6	-2	43	43	14	14	1	1
5	5	3,4	1,6	2	44	44	14	14	1	1
2	2	3,7	-1,7	-2	7	7	15	15	1	1
2	2	3,6	-1,6	-2	15	15	15	15	1	1
1	1	3,1	-2,1	-2	16	16	15	15	1	1
5	5	3,4	1,6	2	17	17	15	15	1	1
2	2	4,0	-2,0	-2	39	39	15	15	1	1
5	5	3,5	1,5	2	50	50	15	15	1	1

Tabla 12.99. Respuestas inesperadas del segundo ejercicio (Corrección hecha por sólo dos correctores por candidato)

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	C
5	5	3,5	1,5	2	19	19	2	2	1	1
2	2	3,4	-1,4	-2	19	19	7	7	1	1
5	5	3,4	1,6	2	35	35	7	7	1	1
1	1	3,5	-2,5	-3	15	15	11	11	1	1
5	5	3,6	1,4	2	19	19	13	13	1	1
2	2	3,6	-1,6	-2	35	35	13	13	1	1
2	2	3,9	-1,9	-2	19	19	14	14	1	1
2	2	3,8	-1,8	-2	15	15	15	15	1	1
1	1	3,4	-2,4	-3	16	16	15	15	1	1
5	5	3,6	1,4	2	17	17	15	15	1	1

12.5 Cambios al examen tras la primera fase de pilotaje

Ya anteriormente se hicieron varios cambios al examen tras el análisis de los datos de la primera fase de pilotaje. Esta segunda fase sirvió para de nuevo mejorar algunos de los ítems del examen

Debido a que muchos candidatos en una de las opciones del segundo ejercicio eligieron el texto que se había usado en el ejemplo, se decidió resaltar y subrayar en todos los ejercicios la parte que indicaba que el primer ejercicio se daba a modo de ejemplo.

A continuación se listan los cambios que se decidieron hacer a cada uno de los componentes del examen:

1. Comprensión escrita:

a. Primera Parte. Volviendo a las tablas 12.7 y 12.8 se puede observar que esta vez los ítems 3 y 4 hacen que el alfa baje. Se decidió transformar los ítems 2, 3 y 4, según se indica a continuación:

- Ítem 2. La pregunta de este ítem no se cambió del todo, sino que se decidió modificar tan sólo la opción *b*, puesto que tanto en la primera como en la segunda fase del pilotaje hay un gran porcentaje de candidatos que eligieron esta opción (siendo ésta

una de las opciones erróneas). Finalmente, esta opción se transformó de “*Inform about Japanese technology*” a “*Give ideas for gifts in Japan*”

- Ítem 3. En el caso del ítem 3 se decidió cambiar la pregunta entera, quedando la nueva pregunta de la siguiente manera:

<p>3. Why would somebody read this text?</p> <p>A. To learn about the price of fruits in Japan.</p> <p>B. To decide whether to buy watermelons.</p> <p>C. To find out about techniques in Japanese agriculture</p> <p>D. For information on new refrigerators.</p>
--

El motivo principal por el que se realizó este cambio es porque la gran mayoría de los candidatos acertó la respuesta correcta, lo cual indica que tenemos un ejemplo de ítem con malos distractores.

- Ítem 4. En esta fase del pilotaje muchos de los candidatos eligieron la opción *c* a la hora de decidir dónde se podría encontrar el texto. Esta opción indica “*In a diary,*” lo cual creó cierta confusión entre los candidatos, quienes tradujeron directamente al español y pensaron que se refería a un diario (en el sentido de periódico). Para evitar dicha confusión y hacer que el índice de fiabilidad fuese más alto se decidió transformar también por completo el ítem, quedando finalmente de la siguiente manera:

<p>4. – Why does the writer talk about fresh-cut watermelons?</p> <p>E. To present a cheaper way of buying watermelons.</p> <p>F. Because refrigerators in America are smaller.</p> <p>G. Because there are people who don't like square watermelons.</p> <p>H. To show how Americans solve the problem of space in refrigerators.</p>
--

- b. Segunda Parte. Al parecer, ninguno de los ítems presenta problema alguno. De hecho, ya en la primera fase se vio que todos

los ítems se comportaban de la manera esperada. El problema esta vez fue que muchos candidatos eligieron la opción *c* para el ítem 7, sin darse cuenta de que esta opción es la que se eligió en el ejemplo y que no podía volver a usarse de nuevo. Por tanto, se decidió dejar los ítems tal y como estaban; no obstante, se decidió remarcar las siguientes instrucciones en el enunciado del ejercicio: **“Please note that the first one has been done for you as an example, and that there is an extra advertisement which you do not need to use.** You may use each passage only once.”

Se decidió no cambiar ningún ítem, ya que según los resultados de la primera fase, la correlación de cada uno de los ítems de esta parte era bastante alta.

- c. Tercera parte. De nuevo, tal y como ocurrió durante la primera fase del pilotaje, los análisis de los ítems de esta parte indican que hay un alfa bastante alto, lo cual indica una correlación y una fiabilidad muy buena. Se decidió, por tanto, mantener este ejercicio una vez más.
- d. Cuarta Parte. Los datos de los ítems de la cuarta parte son mucho mejores que los que se obtuvieron en el *cloze test* original que se usó durante la primera fase de pilotaje. Aún así, la correlación del ítem número 21 es demasiado baja, y de hecho el alfa subiría si este ítem llegara a eliminarse. Para solucionar el problema, se decidió, por tanto, transformar el texto eliminando esta palabra, y de esta manera las palabras que formarían parte de los ítems cambiarían a partir de esta palabra. La eliminación de la palabra *even* no llegaría a afectar a la comprensión del mensaje que se debía decodificar. A continuación se muestra el ejercicio definitivo con los cambios:

Read the passage below. There are some blank spaces. Fill each blank by the second half of a word. **The first one has been done for you as an example.**

Human Robots

One significant feature of most industrialised societies in the developed world is the breaking-up of the family and the rise of individualism. So, either all (0) the members (16) o_____ the (17) fam_____ do (18) n_____ stay (19) un_____ one (20) ro_____ or (21) i_____ they (22) d_____, they (23) d_____ not (24) fe_____ very (25) conn_____ to each other. This is especially true of countries of the West or Far East such as Japan, which has one of the most technology-oriented societies.

2. Comprensión oral:

Los datos de las tablas 12.27 y 12.28 muestran valores totalmente aceptables para todos los ítems de este componente, por lo que se decidió mantenerlos sin que sufrieran cambio alguno.

3. Expresión escrita:

Finalmente, los datos de las tablas 12.48, 12.49, 12.50 y 12.51 reflejan un valor de alfa de los dos ejercicios bastante alto, indicándose, por tanto, que no es necesario que se hagan cambios al componente. Hay que destacar, no obstante, que los datos de estas dos tablas indican que el alfa de Cronbach sería un poco más alto si se eliminara de nuevo el segundo ejercicio. Esta vez se debe en gran medida a que la calificación que generalmente los candidatos obtuvieron en el segundo ejercicio es mayor que la del primero. Se debe tener en cuenta que este segundo pilotaje se hizo con estudiantes que acababan de acceder a primero de Filología Inglesa, y quizá por ese motivo demostraron un nivel bastante avanzado en este ejercicio. Se decidió, por tanto, mantenerlo con el fin de contrastar estos

resultados con los de un nuevo grupo (esta vez de segundo de Bachillerato) que participaría en la siguiente fase.

Resumen

Las tablas que se incluyen a continuación ofrecen un resumen de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos del pilotaje en esta segunda fase.

Tabla 12.100. Datos sobre la administración del examen

Participantes	62 estudiantes <ul style="list-style-type: none">• 22 chicos• 40 chicas
Centro en el que se realizó el pilotaje	Facultad de Filosofía y Letras, Granada
Fecha del pilotaje	26 de octubre de 2005
Administración	<ul style="list-style-type: none">• 1°. Comprensión escrita: 40 minutos• 2°. Comprensión oral: 20 minutos• 3°. Expresión escrita: 30 minutos

COMPRENSIÓN ESCRITA

Tabla 12.101. Resultados del componente de comprensión escrita con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	6
	Máximo	22
	Media	17,23 (de 25)
	DT	3,44
	Histograma	Distribución con asimetría hacia la derecha (negativa)
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 1 DT a la derecha de la media (20,67) • 3 DT a la izquierda de la media (13,79; 10,35 y 6,91)
Análisis de ítems	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,749
	Ítems ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil)	3, 22, 16, 14, 8, 10, 23, 12, 17, 25, 13, 21, 15, 11, 5, 18, 1, 24, 9, 6, 19, 2, 20, 7 y 4
	Ítems ordenados por el índice de discriminación (de mayor a menor)	25, 22, 9, 15, 12, 11, 24, 16, 23, 13, 5, 2, 19, 18, 1, 6, 20, 17, 10, 14, 21, 8, 4, 7 y 3
	Ítems de excelente calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	25, 22, 9, 15, 12, 11, 24 y 16
	Ítems de buena calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	23, 13, 5, 2 y 19
	Ítems de calidad regular (según Ebel y Frisbie 1986)	18, 1, 6 y 20
	Ítems de calidad pobre (según Ebel y Frisbie 1986)	17, 10, 14, 21, 8, 4 y 7
	Ítems de calidad pésima (según Ebel y Frisbie 1986)	3

Tabla 12.102. Resultados del componente de comprensión escrita con la Teoría de Respuesta al Ítem

Tabla de convergencia	Candidatos eliminados tras las iteraciones	Ninguno
	Ítems eliminados tras las iteraciones	2
	Candidato que presenta más problemas en la estimación	27
	Ítem que presenta más problemas en la estimación	2
	Media de los candidatos	17,2 (1,67 logits)
	DT de los candidatos	3,4 (1,22 logits)
	Nivel de fiabilidad de los candidatos	0,63
	Media de los ítems	46,4 (0 logits)
	DT de los ítems	13,2 (1,57 logits)
	Nivel de fiabilidad de los ítems	0,92
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	39 (4,41 logits), 3, 5, 9, 11, 26, 28, 29, 30, 35, 37, 41 y 52 (3,30 cada uno)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	38 (-1,49 logits), 27 y 40 (-0,71 logits cada uno)
	Candidatos que menos se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	15, 34, 42 y 54
Estadísticas de los ítems	Ítems ordenados por su dificultad según su medida logit (de más fácil a más difícil)	3, 22, 16, 14, 8, 10, 23, 17, 12, 25, 21, 13, 15, 11, 5, 18, 1, 24, 9, 6, 19, 2, 20, 7 y 4
	Ítems que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	Ninguno
Análisis de distractores	Distractores problemáticos	Ítem 3 (opción a) Ítem 5 (opción c) Ítem 6 (opción a) Ítem 10 (opción c)

COMPRESIÓN ORAL

Tabla 12.103. Resultados del componente de comprensión oral con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	1
	Máximo	25
	Media	15,59 (de 25)
	DT	5,505
	Histograma	Distribución con asimetría hacia la derecha (negativa)
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 1 DT a la derecha de la media (21,09) • 2 DT a la izquierda de la media (10,08 y 4,58)
Análisis de ítems	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,830
	Ítems ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil)	1, 7, 9, 12, 6, 10, 11, 13, 4, 8, 5, 14, 2, 15 y 3
	Ítems ordenados por el índice de discriminación (de mayor a menor)	11, 5, 4, 13, 14, 8, 2, 10, 15, 3, 9, 7, 12, 6 y 1
	Ítems de excelente calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	11, 5, 4, 13, 14, 8, 2, 10, 15 y 3
	Ítems de buena calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	9, 7, 12 y 6
	Ítems de calidad regular (según Ebel y Frisbie 1986)	1
	Ítems de calidad pobre (según Ebel y Frisbie 1986)	Ninguno
	Ítems de calidad pésima (según Ebel y Frisbie 1986)	Ninguno

Tabla 12.104. Resultados del componente de comprensión oral con la Teoría de Respuesta al Ítem

Tabla de convergencia	Candidatos eliminados tras las iteraciones	4
	Ítems eliminados tras las iteraciones	Ninguno
	Candidatos que presentan más problemas en la estimación	1, 6, 7, 29 y 40
	Ítems que presentan más problemas en la estimación	2 y 14
	Media de los candidatos	14,9 (0,79 logits)
	DT de los candidatos	5 (2,28 logits)
	Nivel de fiabilidad de los candidatos	0,87
	Media de los ítems	34,7 (0 logits)
	DT de los ítems	17,9 (2,65 logits)
	Nivel de fiabilidad de los ítems	0,97
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	10, 11, 22 y 37 (7,78 logits cada uno)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	58 (-5,29 logits) y 38 (-3,24 logits)
	Candidatos que menos se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	31, 46, 49 y 57
Estadísticas de los ítems	Ítems ordenados por su dificultad según su medida logit (de más fácil a más difícil)	1, 7, 9, 12, 6, 10, 13, 11, 8, 4, 5, 14, 2, 15 y 3
	Ítems que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	6 y 11
Análisis de distractores	Distractores problemáticos	Ítem 2 (opción b) Ítem 5 (opción b)

EXPRESIÓN ESCRITA

Tabla 12.105. Resultados del componente de expresión escrita con la Teoría Clásica

		Corrección hecha por los 15 correctores	Corrección hecha por 2 correctores por ensayo
	Mínimo	9,8	8,5
	Máximo	22,33	23
Estadísticos descriptivos	Media	15,86 (de 25)	15,65 (de 25)
	DT	3,23	3,47
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (19,09 y 22,32) • 1 DT a la izquierda de la media (12,63) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (19,12 y 22,59) • 2 DT a la izquierda de la media (12,18 y 8,71)
Análisis de la fiabilidad	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,940	0,872
Análisis estadísticos de los correctores	Correctores ordenados por el índice de severidad en el primer ejercicio (de menos severo a más)	9, 12, 8, 4, 13, 15, 10, 6, 11, 1, 7, 2, 5, 14 y 3	12, 4, 9, 8, 10, 13, 2, 15, 6, 7, 1, 3, 11, 5 y 14
	Correctores ordenados por el índice de severidad en el segundo ejercicio (de menos severo a más)	13, 1, 14, 15, 4, 11, 12, 5, 3, 10, 7, 9, 8 6 y 2	15, 4, 3, 14, 5, 13, 2, 12, 8, 1, 11, 6, 7, 9 y 10

Tabla 12.106. Resultados del componente de expresión escrita con el Modelo de Rasch Multifactorial

		Corrección hecha por los 15 correctores	Corrección hecha por 2 correctores por ensayo
Estadísticas de los correctores	Correctores ordenados por el índice de severidad en el primer ejercicio (de menos severo a más)	9, 12, 8, 4, 13, 15, 10, 6, 11, 1, 7, 2, 5, 14 y 3	13, 12, 4, 9, 8, 1, 6, 10, 15, 11, 5, 7, 2, 3 y 14
	Correctores ordenados por el índice de severidad en el segundo ejercicio (de menos severo a más)	13, 14, 1, 15, 4, 11, 12, 5, 3, 10, 7, 9, 8, 6 y 2	8, 10, 6, 12, 9, 7, 11, 2, 4, 13, 5, 3, 15, 14 y 1
	Correctores que no usan la escala de corrección del primer ejercicio de manera consistente	4, 5, 6, 7, 10, 11, 13 y 15	1, 2, 4, 5, 7, 10 y 14
	Correctores que no usan la escala de corrección del segundo ejercicio de manera consistente	4 y 15	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13 y 15
Estadísticas de los ítems	Categorías evaluadas en el primer ejercicios ordenadas por dificultad (de más fácil a más difícil)	Consec. de la tarea Organización Léxico y ortografía Gramática	Consec. de la tarea Léxico y ortografía Organización Gramática
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	26 (3,27 logits), 11 (3,10 logits) y 5 (2,73 logits)	11 (3,66 logits), 34 (2,98 logits) y 26 (2,94 logits)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	4 (-0,76 logits), 58 (-0,65 logits) y 16 (-0,63 logits)	4 (-1,51 logits), 54 (-1,23 logits) y 20 (-1,02 logits)
	Candidatos que no se ajustan al modelo	23, 21, 7, 15, 18, 30, 49, 32, 37, 43, 47, 40, 33, 25, 31, 53, 12, 13, 1, 24, 27, 56, 3, 20 y 16	La gran mayoría de los candidatos no se ajustan al modelo
Estadísticas de las escalas de corrección	Uso hecho de la escala de corrección del primer ejercicio	Uso correcto	Uso correcto
	Uso hecho de la escala de corrección del segundo ejercicio	Uso incorrecto	Uso incorrecto

Tabla 12.107. Cambios hechos al examen tras el análisis

En las instrucciones a los ejercicios, se resaltó y se puso en negrita la parte que indicaba que el primer ejercicio se daba a modo de ejemplo

Comprensión escrita	Ítem 1	Sin cambio
	Ítem 2	Se cambió la opción <i>b</i> de “ <i>Inform about Japanese technology</i> ” a “ <i>Give ideas for gifts in Japan</i> ”
	Ítem 3	Se cambió la pregunta entera. Why would somebody read this text? A. To learn about the price of fruits in Japan. B. To decide whether to buy watermelons. C. To find out about techniques in Japanese agriculture D. For information on new refrigerators.
	Ítem 4	Se cambió la pregunta entera Why does the writer talk about fresh-cut watermelons? A. To present a cheaper way of buying watermelons. B. Because refrigerators in America are smaller. C. Because there are people who don't like square watermelons. D. To show how Americans solve the problem of space in refrigerators.
	Ítem 5-20	Sin cambio
	Ítems 21-25	Al eliminarse la palabra “ <i>even</i> ” del texto, los ítems 21, 22, 23, 24 y 25 quedaron distintos
Comprensión oral	Ítems 1-15	Sin cambio
Expresión escrita	Ejercicios 1 y 2	Sin cambio

CAPÍTULO 13

Puesta en marcha del examen

Este último capítulo simula la puesta en marcha del examen. En primer lugar se describe el proceso de preparación y administración, seguido de una copia del instrumento utilizado. Tras esta primera parte, se presentan los informes que se preparan para (1) el grupo encargado en el diseño del examen, (2) los centros de los candidatos que hicieron la prueba, (3) los candidatos y (4) los correctores. En cada uno de los informes se ofrece información relevante para el grupo al que está dirigido que se basa en los análisis estadísticos realizados siguiéndose la TCT y la TRI.

13.1 Preparación y administración del examen con un grupo muestra

Aunque la simulación de la puesta en marcha del examen se ha realizado tan solamente con los estudiantes de dos centros de Secundaria, en condiciones reales cada centro donde se realizan las PAU debe recibir las pruebas con las hojas de respuestas, preparadas para el día en que los estudiantes se tienen que examinar. Es muy importante que los exámenes estén precintados y que las cajas en las que se encuentran no se abran hasta el día del examen, una vez que los estudiantes están preparados para comenzar. Del mismo modo, es esencial que el examen se realice el mismo día y a la misma hora en todos los centros. Puesto que en este caso se estaba realizando simplemente un estudio sin mayor repercusión en la calificación que los estudiantes

obtendrían en las PAU, el examen no se llegó a hacer el mismo día en los dos centros, pero sí se hizo durante la misma semana, con el objetivo de que no hubiera mucha diferencia en la fecha, ya que esto podría afectar a los resultados de un grupo con respecto a los del otro. El día 15 de mayo de 2006 se realizó la prueba con un grupo de segundo de Bachillerato del I. E. S. Ángel Ganivet de Granada, y el 16 de mayo de 2006 en el I. E. S. Pedro Jiménez Montoya de Baza (Granada).

Los participantes de la puesta en marcha del examen fueron de nuevo seleccionados mediante un procedimiento de muestreo por conveniencia. El grupo de Granada estaba compuesto por dos chicos y veinte chicas, mientras que en el de Baza había seis chicos y catorce chicas. En condiciones normales todos los alumnos de segundo de Bachillerato de Andalucía harían el examen, y tras su realización se seleccionarían de forma aleatoria algunos grupos de estudiantes con el fin de analizar los resultados. En esta selección se debe tener en cuenta que haya (1) estudiantes de centros rurales y urbanos; (2) de centros públicos, privados y privado-concertados; (3) de todas las provincias andaluzas; y (4) de ambos sexos.

En esta parte del trabajo dos de las profesoras de inglés de los centros se encargaron de la administración del examen. Con el fin de reunir las condiciones necesarias de examen, se informó a los estudiantes sobre el proyecto en el que iban a participar y se les motivó para que se lo tomaran con la seriedad necesaria. Al mismo tiempo, se ajustaron los horarios de clase con otros profesores para que el examen se pudiese hacer en una hora y media. Se procuró que las aulas en las que se iba a realizar la prueba contaran con medios audiovisuales, lo cual facilitó la evaluación de la comprensión oral.

Los primeros cuarenta minutos se dedicaron a la comprensión escrita. Tras este componente se evaluó la comprensión oral. Finalmente

se dieron treinta minutos para la expresión escrita. Por motivos prácticos, tampoco se llegó a evaluar la expresión oral durante esta fase.

13.2 Instrumento

A continuación se adjunta el examen que se utilizó. Aunque el componente de expresión oral no se llegó a hacer tampoco, se ha decidido incluir esta parte en el examen que aquí se muestra, al ser ésta ya una versión más definitiva que la usada anteriormente. Junto al examen (de la página 720 a la 728) se incluyen esta vez (1) las hojas de respuestas que se entregaron a los estudiantes (de la página 729 a la 733); (2) la plantilla de corrección (de la página 734 a la 738); (3) las transcripciones tanto de los textos como de las instrucciones del componente de comprensión oral (de la página 739 a la 743) ; (4) unas tablas que se crearon a partir del *Dutch CEF Construct Project* (al que ya se hizo mención en el capítulo cuarto), que ofrecen información detallada del input en las secciones de comprensión escrita y oral del examen (de la página 744 a la 770); y (5) un ejemplo de respuesta de un texto escrito por un estudiante con nivel B1 (página 771), sacado de la página Web del Consejo de Europa (<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/>). Se ha decidido incluir este texto porque con nuestro examen se pretende evaluar un nivel B1.

**PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
ENGLISH EXAM**

NAME: _____

IMPORTANT INFORMATION:

Write your name in the space at the top of this page.

Answer all questions on the separate answer sheet.

READING

- Part One 5 points
- Part Two 5 points
- Part Three 5 points
- Part Four 10 points

TOTAL 25 points 25%**LISTENING**

- Part One 10 points
- Part Two 5 points
- Part Three 10 points

TOTAL 25 points 25%**WRITING**

- Part One 20 points
- Part Two 5 points

TOTAL 25 points 25%**SPEAKING**

- Part One 16 points
- Part Two 9 points

TOTAL 25 points 25%

AMOUNT OF TIME RECOMMENDED FOR EACH COMPONENT

READING

- Part One 10 minutes
- Part Two 15 minutes
- Part Three 5 minutes
- Part Four 10 minutes

TOTAL 40 minutes

LISTENING

- Part One 2.5 minutes
- Part Two 2.5 minutes
- Part Three 5 minutes

TOTAL 10 minutes

WRITING

- Part One 15 minutes
- Part Two 15 minutes

TOTAL 30 minutes

SPEAKING

- Part One 5 minutes
- Part Two 5 minutes

TOTAL 10 minutes

TOTAL AMOUNT OF TIME 90 minutes

READING

PART ONE

Read the following text. Then choose the most appropriate answer for each question and mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters A, B, C or D.

The first one has been done for you as an example.

On a hot summer day is there anything that tastes as delicious and refreshing as a cold, juicy, round watermelon? No wonder this healthy fruit has been enjoyed by man for thousands of years. How about trying square watermelons instead of round ones? Sounds fascinating, doesn't it?

Recently farmers in the southern Japanese town of Zentsuji have discovered a technique to grow their watermelons in a square shape, says a report of CNN. The reason they're doing this in Japan is because of lack of space in refrigerators. They are trying to make watermelons "refrigerator friendly". Smart Japanese farmers have forced their watermelons to grow into a square shape by inserting the melons into square, tempered glass cases while the fruit is still growing on the vine.

But these square watermelons come with an expensive price tag. Regular watermelons in Japan cost from \$15 to \$25 each. Each square watermelon costs 10,000 yen, the equivalent of about \$82. Being quite expensive, these watermelons would certainly not be consumed by the general public. That's for sure. Maybe consumers may give them as gifts!

But it is also said that there does appear to be a growing U.S. market for watermelon that is more refrigerator-friendly. The industry is hearing from consumers that size does matter. The so-called fresh-cut watermelon is widely available at U.S. groceries, another possible solution to a crisis created by oversized melons.

It looks like U.S. watermelon lovers will have to settle for fresh-cut for now, and the \$82, square watermelon won't be showing up at American groceries very soon. What would you prefer: square watermelons or curved refrigerators? Who knows, in the future there could be watermelon-friendly refrigerators for all you watermelon lovers instead!

0. – What kind of text does the author present in this passage?

- A. Mainly expository.
- B. Mainly narrative.
- C. Mainly descriptive.
- D. Mainly persuasive.

1. – The overall idea of the text is...

- A. The price of watermelons.
- B. The relationship between U.S. and Japanese watermelons.
- C. The size and shape of watermelons.
- D. The creation of new refrigerators.

2. – What is the writer's purpose with this text?

- A. Criticise worthless innovative techniques.
- B. Give ideas for gifts in Japan.
- C. Warn about the high prices of fruit.
- D. Convince the reader to buy watermelons

3. – Why would somebody read this text?

- A. To learn about the price of fruits in Japan.
- B. To decide whether to buy watermelons.
- C. To find out about techniques in Japanese agriculture
- D. For information on new refrigerators.

4. – Why does the writer talk about fresh-cut watermelons?

- A. To present a cheaper way of buying watermelons.
- B. Because refrigerators in America are smaller.
- C. Because there are people who don't like square watermelons.
- D. To show how Americans solve the problem of space in refrigerators.

5. – The Japanese wanted to experiment with watermelons because...

- A. They wanted to propose new gifts.
- B. They don't have much space in their refrigerators.
- C. The new watermelons are inexpensive.
- D. They wanted to compete with Americans.

READING

PART TWO

You are going to read six texts describing six different people who are looking for a place to live. Seven advertisements found in a newspaper have been inserted. Decide which house would be most suitable for them according to their interests and likes. Choose the most appropriate answer and mark your choice on the separate answer sheet. **Please note that the first one has been done for you as an example, and that there is an extra advertisement which you do not need to use.** You may use each passage only once.

<p>0 Paul and his wife Linda have been married for 28 years, and they are retired. After living in a big and busy city, they have decided to move to a quiet and relaxing place in the country. They want a big place so that their family can visit them on the weekend.</p>	<p>A 1 single bedroom - £45 weekly 1 single bedroom available. Modernised terraced house currently occupied by professional male owner only. Convenient location in East Belfast (25 minute walk to city centre). Rent includes utilities. Non-smoking male professionals only.</p>
<p>6 Ellen loves staying at home. She is a 42 year-old dedicated woman who likes everything perfect. She loves her job, but she works many hours as a nurse. When she is at home she likes cooking and having a relaxing atmosphere.</p>	<p>B 1 single bedroom - £45 weekly One room to let. 10 minute walk from University of Ulster at Jordanstown. Close to all amenities - train station, shops, etc. Available for college year: September 2004-June 2005. Males only.</p>
<p>7 Carrie has been a biology teacher for four years. She is a vigorous person who is very concerned about health. That is why she doesn't like smoking. One of the things that she likes most is walking her dog and gardening (whenever she has time).</p>	<p>C Semi detached cottage to let with plenty of character!! £800 monthly Original wooden floors, pine walls and decorated with a unique style. Sitting room with TV; double bedroom and twin bedroom; fully fitted kitchen with breakfasting area; shower room with toilet. Washing machine and tumble dryer are included in the let. Outside rear patio includes garden furniture and BBQ. Private parking at front. Gas, central heating and electricity are by pay-meter.</p>
<p>8 Charles has just finished high school and is going to start his studies at the University. He is a 19 year-old teenager who likes sports, traveling and meeting a lot of new people. He would prefer a place where he can smoke.</p>	<p>D 1 single bedroom - £360 monthly Spacious garden/basement flat in a very central location. Flat consists of a sitting room, separate kitchen, bathroom and two bedrooms, one of which is occupied. The flat has its own entrance. Pets are accepted.</p>
<p>9 Mary is a 32 year-old secretary who doesn't smoke. In her free time, she loves reading and going shopping. Her friends say that she is a very social person who likes spending a lot of time with them.</p>	<p>E 3 Double Bedrooms House. £385 weekly 3 double bedrooms, 2 bathrooms. Air-conditioning. Private swimming pool. This fully furnished property is set on the outskirts of Mesogi, with mountain and sea views, being just a 10 minute drive to Tsada golf course and the beaches, bars and restaurants of Kato Paphos.</p>
<p>10 Mark Taylor is the new executive director of a textile factory. He recently moved to town with his wife and their two children. They are looking for a place where they can relax and enjoy nature.</p>	<p>F 1 double bedroom - £460 monthly Non-smoking professional to share house with 2 females. Friendly and relaxed atmosphere. Double room available in lovely, bright house in Rathgar. Room has double bed, wardrobe, chest of drawers and side table. Shared bathroom with one other. The house is close to shops, public transportation, restaurants and pubs. The house has a lovely garden - perfect for barbeques. Kitchen features washing machine and microwave. Heated.</p>
	<p>G 1 double bedroom - £280 monthly Luxury en-suite room available for one person to share with easy going young couple in large detached house, only 10 minute walk from Ulster hospital. Brand new double bed, power shower, jacuzzi corner bath. Use of 3 reception rooms, home cinema, office with Wi-Fi internet access (free), dining room, well appointed kitchen, utility room, decked patio, conservatory, close to local amenities, bus stop at front door. Price includes bills (oil, gas, TV license etc.).</p>

READING

PART THREE

You are going to read a newspaper article of about 200 words. After the text, there are six sentences which summarise what happened. The summary sentences are mixed up. Put them in the **chronological** order of events. Write your answers in the boxes provided on the separate answer sheet. **The first one has been done for you as an example.**

Computer error means £2.3 trillion electricity bill

A man has received a bill from British Gas for £2.3 trillion after a computer mix-up.

Brian Law got an initial bill for £59 last November, but when he forgot to pay it, they sent him a final demand. The demand for £2,320,333,681,613 was supposed to be for electricity supplied to Mr. Law's new home at Fartown, Huddersfield.

The company warned they would take him to court if he didn't pay the bill in full immediately, reports the Yorkshire Post. But Mr. Law said he made numerous efforts to have the matter sorted out, but British Gas failed to return phone calls having left his number with representatives.

He said: "Eventually, I decided the only way I was going to sort it out was to go to court and offer a penny a week." But after local media intervened, British Gas said there had been a mistake with a computer mixing up the reference number for the property.

"We have agreed that I owe £59 and I will set up a direct debit for the future," said Mr. Law. A British Gas spokeswoman said Mr. Law was told the bill was a "simple clerical mistake."

0. Brian Law receives a bill from British Gas for £59.

11. The man is warned by the company that they will take him to court.
12. Media intervenes and British Gas admits it is a mistake.
13. The man receives a bill for £2.3 trillion.
14. The man forgets to pay the bill.
15. The man tries to sort out the matter.

PART FOUR

Read the passage below. There are some blank spaces. Fill each blank by the second half of a word. **The first one has been done for you as an example.**

Human Robots

One significant feature of most industrialised societies in the developed world is the breaking-up of the family and the rise of individualism. So, either all (0) *the* _____ members (16) o_____ the (17) fam_____ do (18) n_____ stay (19) un_____ one (20) ro_____ or (21) i_____ they (22) d_____, they (23) d_____ not (24) fe_____ very (25) conn_____ to each other. This is especially true of countries of the West or Far East such as Japan, which has one of the most technology-oriented societies.

LISTENING

PART ONE

Look at the questions for this part. You will hear a short recording for each one. Each recording will be played only once. After you listen to each passage, you will have 15 seconds to choose the most appropriate answer for each question and to mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters **A, B, C** or **D**. **The first one has been done for you as an example.**

- 0.- What is the speaker buying?
- A. A pair of shoes.
 - B. A pair of gloves.
 - C. A pair of jeans.
 - D. A pair of socks.

- 1.- What type of news story is the reporter presenting?
- A. A scandal.
 - B. A political crisis.
 - C. A natural disaster.
 - D. An epidemic.
- 2.- What is the purpose of this message?
- A. To give directions.
 - B. To inform.
 - C. To persuade.
 - D. To give advice.
- 3.- Why are Mr. and Mrs. Caldwell complaining?
- A. Because they had to pay too much money.
 - B. Because the service wasn't good.
 - C. Because the plane was late at the airport.
 - D. Because they received wrong information.
- 4.- What do Brian and Tracy conclude after eating in this restaurant?
- A. The food is not good.
 - B. They want to come back.
 - C. There is a variety of food.
 - D. The food is too expensive.
- 5.- Where is this conversation taking place?
- A. At the airport.
 - B. In a hotel.
 - C. In a travel agency.
 - D. In a car rental office.

LISTENING**PART TWO**

Look at the questions for this part. You will hear a conversation between two people about places to visit in England. Listen carefully, as you will hear the conversation only once. After you listen to the conversation, you will hear each of the following statements, and you will have 15 seconds for each one to decide if they are **TRUE** or **FALSE**, according to the information provided in the recording. Mark your answers on the separate answer sheet. **The first one has been done for you as an example.**

0. Todd says he will go to England for one week.
6. He should stay in North London.
7. Bath has a lot of history.
8. Cambridge is a quiet place.
9. The best way of traveling around is by train.
10. Traveling to Cambridge or Bath is very expensive.

PART THREE

The following passage is the summary of the story that Nicola tells in the recording that you will hear. Read it, and listen carefully to the recording, but **DO NOT** write anything before you listen to it. You will hear the recording only once and later you will have 4 minutes to complete the text with the most appropriate words in each space. Write your answers on the separate answer sheet. **The first one has been done for you as an example.**

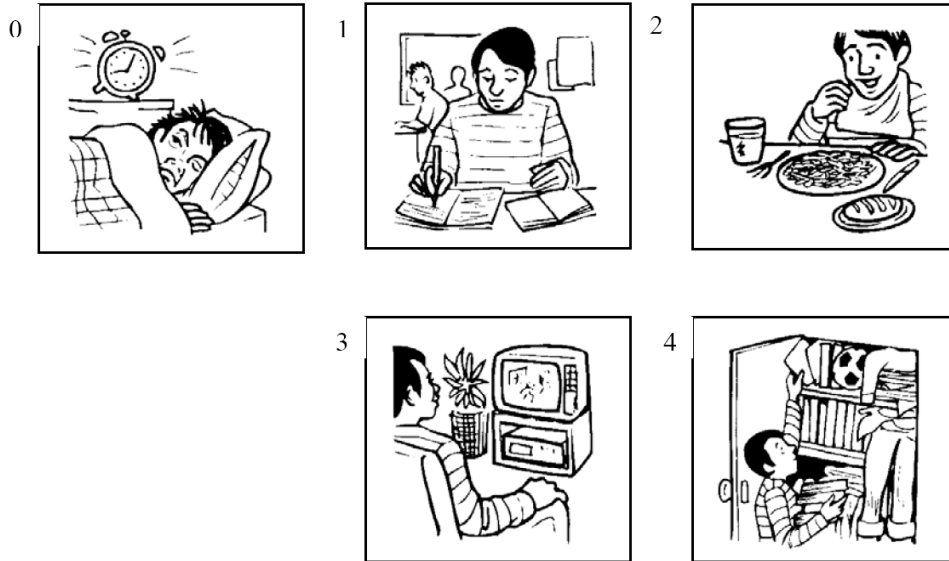
Nicola talks about a trip she made a few (0) _____ ago. She visited (11) _____, one of her favourite countries, and she spent (12) _____ days in its capital. She says that people were very (13) _____ there. One of the things she liked about the city was the mixture of cultures. After that, she went to another city, where she found something really interesting: the way people (14) _____. She also talks about her visit to one of the shops where they sell (15) _____, which is their primary source of income.

WRITING

PART ONE

These are some pictures that show what happened to John yesterday.

- Write about 25 words for each picture in the space provided on the separate answer sheet. Picture 0 has been done for you as an example.
- Use connectors between sentences and paragraphs.



PART TWO

Richard wrote to his friend to invite him to his birthday party, but his card was inexact. Read the card that he sent and his friend's notes, and then write the card that Richard should have written. Use the space provided on the separate answer sheet.

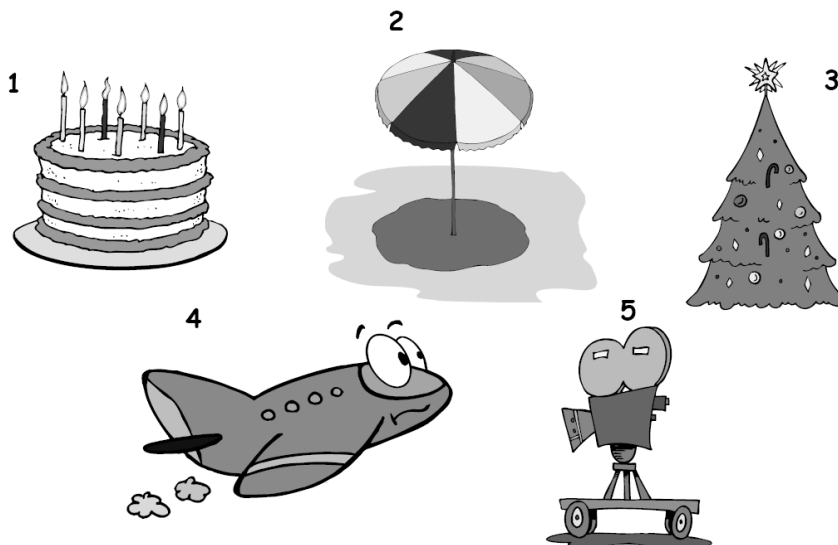
	<p>Dear Chris,</p> <p>I am sending you this card to invite you to my birthday party <u>next week</u>. I am expecting many people to go <u>there</u>, and I am sure that we will have a good time. This year I am going to have <u>a very special celebration</u>.</p> <p>I hope you can join us. If so, please be <u>on time</u>. We would also like to go dancing after the party.</p> <p style="text-align: right;">I hope to see you then,</p> <p style="text-align: right;">Richard</p>	
When exactly?		
Where?		Why? How?
What time?		

SPEAKING

PART ONE

Think about one personal experience you have had and relate it to only one of the pictures below. Take a few minutes to prepare your story. After that, you will have 2 minutes to narrate it. Speak loud and clear, as your response will be recorded on a tape. Include the following information:

- What happened?
- When did it happen?
- Where did it happen?
- How did it happen?
- Why do you remember that story?

**PART TWO**

You are going to read about three different situations. Think what you might say in each one. Speak loud and clear, as your response will be recorded on a tape. Try to anticipate how the conversation might continue. Use from 3 to 5 sentences for each situation.

1. You are introduced to someone at a party and talk to him for some time. You want to use his name and realise you have forgotten it. What do you say?
2. You've been listening to the weather forecast carefully as you're about to go on holiday. A friend asks you what the weather is going to be like. What do you say?
3. You want to buy a good guide book to Europe, but you don't want to spend very much. What do you say to the assistant in the bookshop?

**PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
ENGLISH EXAM
ANSWER SHEET**



NAME: _____

READING

INSTRUCTIONS

- **PARTS ONE & TWO:** Mark only **ONE** letter for each question. For example, if you think **A** is the right answer to the question, mark your answer like this:

0	A	B	C	D
	■	□	□	□

- **PART THREE:** Put the sentences in the right order and write their numbers in the spaces provided.
- **PART FOUR:** Write the missing words in the spaces provided.

PART ONE				
0	A	B	C	D
	■	□	□	□
1	A	B	C	D
	□	□	□	□
2	A	B	C	D
	□	□	□	□
3	A	B	C	D
	□	□	□	□
4	A	B	C	D
	□	□	□	□
5	A	B	C	D
	□	□	□	□



READING CONTINUED

PART TWO							
0	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PART THREE					
1st	2nd	3rd	4th	5th	6th
0					

PART FOUR	
<i>0 the</i>	
16	21
17	22
18	23
19	24
20	25



LISTENING

INSTRUCTIONS

- **PART ONE:** Mark only **ONE** letter for each question.
- **PART TWO:** Decide if the sentences are **TRUE** or **FALSE** and put an **X** in the appropriate column for each item.
- **PART THREE:** Write the missing words in the spaces provided.

PART ONE				
0	A	B	C	D
	■	□	□	□
1	A	B	C	D
	□	□	□	□
2	A	B	C	D
	□	□	□	□
3	A	B	C	D
	□	□	□	□
4	A	B	C	D
	□	□	□	□
5	A	B	C	D
	□	□	□	□

PART TWO			
	TRUE	FALSE	JUSTIFY YOUR ANSWER
0	X		
6			
7			
8			
9			
10			

PART THREE	
0	<i>years</i>
11	
12	
13	
14	
15	



WRITING CONTINUED

PART TWO

Dear Chris,

I am sending you this card...

SPEAKING

INSTRUCTIONS

Use the space provided to take any notes in order to prepare the speaking activities.

**PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
ENGLISH EXAM
ANSWER SHEET**



NAME: _____

READING

INSTRUCTIONS

- **PARTS ONE & TWO:** Mark only **ONE** letter for each question. For example, if you think **A** is the right answer to the question, mark your answer like this:

0	A	B	C	D
	■	□	□	□

- **PART THREE:** Put the sentences in the right order and write their numbers in the spaces provided.
- **PART FOUR:** Write the missing words in the spaces provided.

PART ONE				
0	A	B	C	D
	■	□	□	□
1	□	□	■	□
2	■	□	□	□
3	□	□	■	□
4	□	□	□	■
5	□	■	□	□



READING CONTINUED

PART TWO							
0	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A	B	C	D	E	F	G
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PART THREE					
1st	2nd	3rd	4th	5th	6th
0	14	13	11	15	12

PART FOUR	
0 <i>the</i>	
16 <i>of</i>	21 <i>if</i>
17 <i>family</i>	22 <i>do</i>
18 <i>not</i>	23 <i>do</i>
19 <i>under</i>	24 <i>feel</i>
20 <i>roof</i>	25 <i>connected</i>



LISTENING

INSTRUCTIONS

- **PART ONE:** Mark only **ONE** letter for each question.
- **PART TWO:** Decide if the sentences are **TRUE** or **FALSE** and put an **X** in the appropriate column for each item.
- **PART THREE:** Write the missing words in the spaces provided.

PART ONE				
0	A	B	C	D
	■	□	□	□
1	A	B	C	D
	□	□	■	□
2	A	B	C	D
	□	□	□	■
3	A	B	C	D
	□	□	□	■
4	A	B	C	D
	□	■	□	□
5	A	B	C	D
	□	■	□	□

PART TWO			
	TRUE	FALSE	JUSTIFY YOUR ANSWER
0	X		
6		X	
7	X		
8		X	
9	X		
10	X		

PART THREE	
0	<i>years</i>
11	<i>Turkey</i>
12	<i>seven</i>
13	<i>friendly</i>
14	<i>lived</i>
15	<i>carpets</i>

En las cinco siguientes páginas aparece la transcripción de las instrucciones, los textos elegidos y las preguntas del componente de comprensión escrita tal y como se grabaron en el CD.

LISTENING

PART ONE

Look at the questions for this part. You will hear a short recording for each one. Each recording will be played only once. After you listen to each passage, you will have 15 seconds to choose the most appropriate answer for each question and to mark it on the separate answer sheet by selecting one of the letters **A**, **B**, **C** or **D**. The first one has been done for you as an example.

Sample
item

John: Excuse me.
Assistant: Hi, can I help you?
John: Yes, please. I like these trainers, but have you got them in blue?
Assistant: Wait a second, I'll just check. What size?
John: Well, in Canada I take a 9, so I think that's a 40 here.
Assistant: Here they are. How do they feel?
John: They feel fine. I think I'll take them.
Assistant: OK, do you want to come to the cash desk?

What is the speaker buying?

- A. A pair of shoes.
- B. A pair of gloves.
- C. A pair of jeans.
- D. A pair of socks.

The correct response is A "a pair of shoes." Now you will listen to five more recordings. Pay attention and answer the questions on your own.

- 1.- It's seven o'clock and time for the news. Our top stories today: Next to Mexico, hurricane Paulding pounded Acapulco and nearby areas last night leaving many people homeless. The strong winds and heavy rains made for horrible conditions. Floods and landslides destroyed homes and cars, especially in the hillside areas.

What type of news story is the reporter presenting?

- A. A scandal.
- B. A political crisis.
- C. A natural disaster.
- D. An epidemic.

- 2.- Please remember to keep all your belongings and luggage with you at all times when traveling on the underground.

What is the purpose of this message?

- A. To give directions.
- B. To inform.
- C. To persuade.
- D. To give advice.

- 3.- **Travel Agent:** Can I help you?
Mrs. Caldwell: Yes, you can actually. We came back from Bermudas last night. This is the brochure of the holiday you sold us.
Travel Agent: Oh yes. Did you have a nice time?
Mr. Caldwell: No, we didn't. My wife and I are both very angry.
Travel Agent: Oh dear. What was the problem?
Mrs. Caldwell: Well, to start with we had to pay £20 extra each for airport tax. But it says here in the brochure airport tax is included.

Why are Mr. and Mrs. Caldwell complaining?

- A. Because they had to pay too much money.
- B. Because the service wasn't good.
- C. Because the plane was late at the airport.
- D. Because they received wrong information.

4.-

Brian: Well, I couldn't eat another thing! That fruit salad was great!
Tracy: Yes, it looked really fresh.
Brian: How about your fried banana? You haven't eaten much.
Tracy: Mm, it's a bit too sweet for my taste.
Brian: That's a shame.
Tracy: The pork satay was fantastic, though. And the green curry was pretty good too. I enjoyed the meal.
Brian: So did I. the best part for me was the soup. I agree the green curry was OK but it wasn't anything special. Anyway, overall it was worth it. I'll be coming here again, that's for sure!
Tracy: Me too.

What do Brian and Tracy conclude after eating in this restaurant?

- A. The food is not good.
- B. They want to come back.
- C. There is a variety of food.
- D. The food is too expensive.

5.-

Receptionist: Hello. Can I help you?
John: Yeah hi, I've got a reservation, my name's John Arquit.
Receptionist: Ah, yes. You booked a shared room for 1 week?
John: Yes, a shared room, but perhaps I'll stay longer.
Receptionist: OK, but let us know as soon as you decide?
John: Yes, of course. How much is that?
Receptionist: It's £18.50 for a shared room. Can I see your passport?
John: Here you are.

Where is this conversation taking place?

- A. At the airport.
- B. In a hotel.
- C. In a travel agency.
- D. In a car rental office.

PART TWO

Look at the questions for this part. You will hear a conversation between two people about places to visit in England. Listen carefully, as you will hear the conversation only once. After you listen to the conversation, you will hear each of the following statements, and you will have 15 seconds for each one to decide if they are **TRUE** or **FALSE**, according to the information provided in the recording. Mark your answers on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

Tod: Um, Jason, actually I'm going to England this summer. (Really) Yeah can you give me some advice about where I should go? I'm gonna have about one week.

Jason: One week. What I suggest you do then is stay in the suburbs of London for a start, because it's a lot cheaper. If you stay in North London then you can spend all your money on rent. And I guess you should go around Central London. That's where all the tourist attractions are. That's where all the nightlife is. It's just got everything you need really, but like I said rent is way too expensive there, so.

Tod: OK, now I was thinking of taking a day trip to Oxford or Cambridge or Bath. What would you recommend?

Jason: It depends really. Bath has got a lot of history. I guess Oxford is a lot quieter, but again there is a lot of nightlife there as well. It really depends what you want to do, but Bath is good for history, definitely.

Tod: OK. What about Cambridge?

Jason: Cambridge I'm not too sure about. I haven't been there so.

Tod: Oh, really. (Yeah) OK. If I want to go to Oxford or to Bath, how can I get there? Do I have to drive?

Jason: The easiest way is to get a train. It can vary how much you wanna pay really. It's kind of similar to Japanese trains. But traveling as far as Cambridge and Bath would be quite expensive, maybe 30 pounds, which is quite a lot of money really, so.

Sample item: Todd says he will go to England for one week.
 This statement is true. Todd will go to England for one week.

Now you will listen to five more statements. Decide if they are true or false.

1. He should stay in North London.
2. Bath has a lot of history.
3. Cambridge is a quiet place.
4. The best way of traveling around is by train.
5. Traveling to Cambridge or Bath is very expensive.

PART THREE

The following passage is the summary of the story that Nicola tells in the recording that you will hear. Read it, and listen carefully to the recording, but **DO NOT** write anything before you listen to it. You will hear the recording only once and later you will have 4 minutes to complete the text with the most appropriate words in each space. Write your answers on the separate answer sheet. The first one has been done for you as an example.

A couple of years ago, I went traveling around Europe and I think my favorite country was Turkey. I didn't see a lot of the country as such. I think we spent about 7 days in Istanbul, which was an amazing place. It was really, really interesting because you had the different cultures. It was slightly Westernized but mainly not and you'd hear the call to prayer five times a day and there was so much to see and do and they were really friendly there. Um, the weather was great and then after our 7 days in Istanbul we went right to the middle of Turkey to a place called Cappadocia, which was basically a place where everyone lived in caves because it was so hot and that was so interesting to see their way of life and mainly I think they just made their money from carpets, so we went into of carpet shops. They tried to get us to buy, the whole tourist thing, but they were such friendly, welcoming people. And I really liked Turkey and I want to go back and do the coastline and more things but Istanbul and Turkey in general is a place I'd recommend.

The Dutch CEFR Grid Reading

Test Summary Page

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel

Test Details

Skill Tested:	reading
Time to do total test (minutes):	40
Rubrics in LI / Target language:	Target language
Items in LI / Target language:	Target language
Target language of test:	English

Task	Text(s)	Item(s)	Task Level Estimated
<u>1</u>	<u>Square watermelons</u>	<u>1 2 3 4 5</u>	B1
<u>2</u>	1. Ellen loves staying... 2. 1 double bedroom - £280 monthly	6	
	1. Carrie has been... 2. 1 single bedroom - £360 monthly	7	
	1. Charles has just finished... 2. 1 single bedroom -£45 weekly	8	
	1. Mary is a 32 year-old... 2. 1 double bedroom £460 monthly	9	
	1. Mark Taylor is... 2. 3 Double Bedrooms House. £385 weekly	10	
<u>3</u>	<u>Computer error means £2.3 trillion electricity bill</u>	11 12 13 14 15	B1
<u>4</u>	<u>Human Robots</u>	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	B1

The Dutch CEFR Grid Reading

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 1

Characteristics of Input Text:

Text: Square watermelons	
1. Text Source:	Magazines
2. Authenticity:	Genuine
3. Discourse type:	Mainly Expository
4. Domain:	Personal
5. Topic:	10. Food and drink
6. Nature of Content:	only concrete content
7. Text Length:	Two hundred and eighty-six words
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Item 1	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Make inferences
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Item 2	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Make inferences
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	Communicative Purpose
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Items 3, 4 y 5	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Make inferences
15. Operations:	Conclusion
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate
B1

The Dutch CEFR Grid Reading

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 2

Characteristics of Input Text:

Texts:

1. Ellen loves staying...
2. 1 double bedroom -£280 monthly

1. **Text Source:** Newspapers

2. **Authenticity:** Adapted/simplified

3. **Discourse type:** Mainly Descriptive

4. **Domain:** Public

5. **Topic:** 2. House and home, environment

6. **Nature of Content:** mostly concrete content

7. **Text Length:** Forty-two and seventy-four words respectively

8. **Vocabulary:** mostly frequent vocabulary

9. **Grammar:** mainly simple structures

Comprehensible by learner at CEFR level: B1

Texts:	
1. Carrie has been...	
2. 1 single bedroom -£360 monthly	
1. Text Source:	Newspapers
2. Authenticity:	Adapted/simplified
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Public
5. Topic:	2. House and home, environment
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	Forty-five and thirty-four words respectively
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Texts:	
1. Charles has just finished...	
2. 1 single bedroom -£45 weekly	
1. Text Source:	Newspapers
2. Authenticity:	Adapted/simplified
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Public
5. Topic:	2. House and home, environment
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	Forty-two and thirty-one words respectively
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Texts:	
1. Mary is a 32 year-old...	
2. 1 double bedroom £460 monthly	
1. Text Source:	Newspapers
2. Authenticity:	Adapted/simplified
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Public
5. Topic:	2. House and home, environment
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	Thirty-eight and sixty-five words respectively
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Texts:	
1. Mark Taylor is...	
2. 3 Double Bedrooms House. £385 weekly	
1. Text Source:	Newspapers
2. Authenticity:	Adapted/simplified
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Public
5. Topic:	2. House and home, environment
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	Thirty-six and forty-four words respectively
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Items 6-10	
14. Item Type:	4. Multiple matching
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Detail
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate
B1

The Dutch CEFR Grid Reading

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 3

Characteristics of Input Text:

Text: Computer error means £2.3 trillion electricity bill	
1. Text Source:	Newspapers
2. Authenticity:	Genuine
3. Discourse type:	Mainly Narrative
4. Domain:	Public
5. Topic:	11. Services
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	One-hundred and ninety-five words
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Items 11-15	
14. Item Type:	5. Sequencing / ordering jumbled text
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Text Structure/Connections between parts
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate
B1

The Dutch CEFR Grid Reading

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 4

Characteristics of Input Text:

Text: Human Robots	
1. Text Source:	Magazines
2. Authenticity:	Genuine
3. Discourse type:	Mainly Narrative
4. Domain:	Public
5. Topic:	6. Relations with other people
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	One-hundred and ninety-five words
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Items 16-25	
14. Item Type:	10. C-Test
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Communicative Purpose
15. Operations:	Text Structure/Connections between parts
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate
B1

The Dutch CEFR Grid Listening

Test Summary Page

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel

Test Details

Skill Tested:	listening
Time to do total test (minutes):	10
Rubrics in LI / Target language:	Target language
Items in LI / Target language:	Target language
Target language of test:	English

Task	Text(s)	Item(s)	Task Level Estimated
1	On the Radio	1	B1
	Belongings in underground	2	
	Mr. and Mrs. Caldwell	3	
	Diner in a restaurant	4	
	Hotel room	5	
2	Tod visiting England	6 7 8 9 10	B1
3	<u>Visit to Turkey</u>	11 12 13 14 15	B1

The Dutch CEFR Grid Listening

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 1

Characteristics of Input Text:

Text: On the Radio	
1. Text Source:	News broadcasts
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Expository
4. Domain:	Public
5. Topic:	15. Other
Specify other topic:	News
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text length:	23 (s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
10. Text Speed:	normal

Text: On the Radio	
11. No of participants:	one
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (American)
13. Clarity of Articulation:	clearly articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Text: Text Belongings in underground	
1. Text Source:	Public announcements and instructions
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Instructive
4. Domain:	Public
5. Topic:	11. Services
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text length:	7 (s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures

Text: Text Belongings in underground	
10. Text Speed:	normal
11. No of participants:	one
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (British)
13. Clarity of Articulation:	normally articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Text: Mr. and Mrs. Caldwell	
1. Text Source:	Interpersonal dialogues and conversations
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Argumentative
4. Domain:	Personal
5. Topic:	5.Travel
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text length:	33 (s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary

Text: Mr. and Mrs. Caldwell	
9. Grammar:	mainly simple structures
10. Text Speed:	normal
11. No of participants:	more than two
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (British)
Accent Standard (participant two):	Standard accent (British)
Accent Standard (others):	Standard accent (British)
13. Clarity of Articulation:	clearly articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Text: Diner in a restaurant	
1. Text Source:	Interpersonal dialogues and conversations
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Personal
5. Topic:	10. Food and drink

Text: Diner in a restaurant	
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text length:	37 (s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
10. Text Speed:	normal
11. No of participants:	two
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (British)
Accent Standard (participant two):	Standard accent (British)
13. Clarity of Articulation:	clearly articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Text: Hotel room	
1. Text Source:	Interpersonal dialogues and conversations
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Expository
4. Domain:	Personal
5. Topic:	12. Places
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text length:	28 (s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
10. Text Speed:	normal
11. No of participants:	two
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (British)
Accent Standard (participant two):	Standard accent (British)
13. Clarity of Articulation:	normally articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Items 1 y 4	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Item 2	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	Communicative Purpose
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Item 3	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	Opinion
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Item 5	
14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	Conclusion
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate	
B1	

The Dutch CEFR Grid Listening

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 2

Characteristics of Input Text:

Text: Tod visiting England	
1. Text Source:	Interpersonal dialogues and conversations
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Personal
5. Topic:	5.Travel
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	1(min) 32(s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
10. Text Speed:	normal
11. No of participants:	two

Text: Tod visiting England	
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (American)
Accent Standard (participant two):	Standard accent (British)
13. Clarity of Articulation:	clearly articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Items 6-10	
14. Item Type:	3. True False
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Detail
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate
B1

The Dutch CEFR Grid Listening

Task Summary

Test to be analysed: PAU
Analyst: Miguel
Task: Task 3

Characteristics of Input Text:

Text: Visit to Turkey	
1. Text Source:	Interpersonal dialogues and conversations
2. Input text appears to be genuine :	Yes
3. Discourse type:	Mainly Descriptive
4. Domain:	Personal
5. Topic:	12. Places
6. Nature of Content:	only concrete content
7. Text Length:	1(min) 10(s)
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
10. Text Speed:	normal
11. No of participants:	one

Text: Visit to Turkey	
12. Accent Standard (participant one):	Standard accent (British)
13. Clarity of Articulation:	clearly articulated
14. How often played:	played once
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1

Characteristics of Item:

Items 11-15	
14. Item Type:	9. Gap filling (one word)
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea/gist
15. Operations:	Detail
15. Operations:	from explicit information
Item Level Estimated:	B1

Task Level Estimate
B1

Example answer

The most important day of my life.
During a lifetime there is so many days you could call, the most important day of your life". It could be the day you chose wich school you are going to, or what you want to work with the rest of your life. Another important day is when you get married, or you chose where to live. But most of all it must be a very important day when you give birth to a child. I think that changes everything you have been doing until then. Than you have to realice that somebody are more important than yourself.

Commentary

This is a very good attempt, requiring no effort by the reader. The writer is confident, ambitious and well-organised, for example 'Another important day is when you get married...'. There is a wide range of structures and vocabulary within the task set and errors, though present, are minor and due to ambition, for example 'it could be the day you chose wich school you are going to'.

Score allocated

Band 5 (13-15 out of a possible score of 15)

13.3 Informes estadísticos tras los análisis realizados para el grupo encargado en el diseño del examen

En esta sección se ofrecen unos informes estadísticos basados en los análisis realizados de cada uno de los componentes del examen de utilidad para aquellas personas encargadas en el diseño de la prueba. Estos informes ofrecen información sobre la fiabilidad interna de cada uno de los componentes, así como del examen en conjunto. Para su redacción se han tenido en cuenta los análisis realizados con la TCT, la TRI y el MRM.

13.3.1 Comprensión escrita

13.3.1.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma

La media obtenida en la comprensión escrita es de 12,93, con una DT de 4,58, según se muestra en la tabla 13.1.

Tabla 13.1. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de comprensión escrita

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	42	3	24	12,93	0,708	4,587
N válido (según lista)	42					

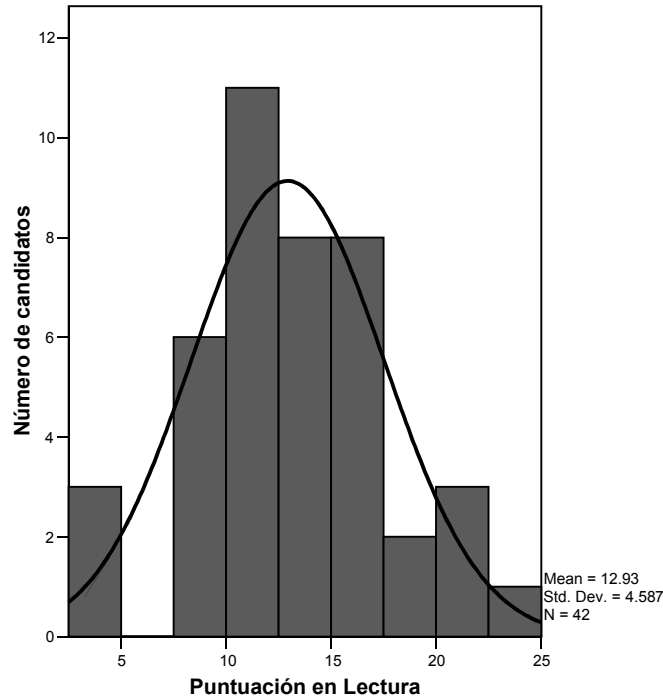
En la siguiente tabla aparecen los ítems de este componente. Se incluye el error típico asociado a cada uno de los ítems, así como también su DT.

Tabla 13.2. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de cada ítem en el componente de comprensión escrita

	N	Media		Desv. típ.
	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico
Ítem 1	42	0,29	0,071	0,457
Ítem 2	42	0,50	0,078	0,506
Ítem 3	42	0,55	0,078	0,504
Ítem 4	42	0,48	0,078	0,505
Ítem 5	42	0,57	0,077	0,501
Ítem 6	42	0,57	0,077	0,501
Ítem 7	42	0,67	0,074	0,477
Ítem 8	42	0,93	0,040	0,261
Ítem 9	42	0,45	0,078	0,504
Ítem 10	42	0,83	0,058	0,377
Ítem 11	42	0,71	0,071	0,457
Ítem 12	42	0,83	0,058	0,377
Ítem 13	42	0,74	0,069	0,445
Ítem 14	42	0,81	0,061	0,397
Ítem 15	42	0,69	0,072	0,468
Ítem 16	42	0,60	0,077	0,497
Ítem 17	42	0,71	0,071	0,457
Ítem 18	42	0,43	0,077	0,501
Ítem 19	42	0,07	0,040	0,261
Ítem 20	42	0	0	0
Ítem 21	42	0,21	0,064	0,415
Ítem 22	42	0,21	0,064	0,415
Ítem 23	42	0,40	0,077	0,497
Ítem 24	42	0,52	0,078	0,505
Ítem 25	42	0,07	0,040	0,261
N válido (según lista)	42			

El siguiente histograma muestra la distribución de los candidatos en relación a la puntuación obtenida en el componente de lectura.

Figura 13.1. Histograma del componente de comprensión escrita



Según se ve, aparece la campana de Gauss, indicándose así una distribución normal: el mayor número de participantes se agrupa alrededor de la media, y hay un número más pequeño de candidatos en cada uno de los extremos. Se pueden fijar dos DT a la derecha de la media (17,51 y 22,10) y otras dos a la izquierda (8,34 y 3,75), por lo que el 95% de la muestra se encuentra entre $12,93 \pm 2$ DT, es decir, desde 3,75 hasta 22,10.

13.3.1.2 Análisis de ítems: TCT

En el primer apartado se incluyen unas tablas de frecuencias que informan sobre el número y el porcentaje de personas que eligieron cada una de las opciones en los ejercicios propuestos. En segundo lugar se presenta un análisis de la fiabilidad, seguido de una descripción del índice de facilidad y de discriminación de los ítems.

13.3.1.2.1 Frecuencias en las respuestas

Las tablas que se muestran a continuación muestran datos sobre las frecuencias en las respuestas dadas por los candidatos en cada uno de los cuatro ejercicios del componente. Los datos que aparecen en la tabla 13.6 muestran todas las palabras que los candidatos escribieron en los huecos del *cloze test* del cuarto ejercicio.

Tabla 13.3. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la primera parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	A	1	2,4
	B	9	21,4
	C (Correcto)	12	28,6
	D	19	45,2
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 2	A (Correcto)	21	50
	B	10	23,8
	C	6	14,3
	D	2	4,8
	Sin respuesta	3	7,1
Ítem 3	A	0	0
	B	7	16,7
	C (Correcto)	23	54,8
	D	11	26,2
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 4	A	11	26,2
	B	2	4,8
	C	7	16,7
	D (Correcto)	20	47,6
	Sin respuesta	2	4,8
Ítem 5	A	7	17,1
	B (Correcto)	24	57,1
	C	2	4,8
	D	8	19
	Sin respuesta	1	2,4

Tabla 13.4. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la segunda parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 6	A	0	0
	B	0	0
	C	1	2,4
	D	4	9,5
	E	0	0
	F	10	23,8
	G (Correcto)	24	57,1
	Sin respuesta	3	7,1
Ítem 7	A	5	11,9
	B	0	0
	C	0	0
	D (Correcto)	28	66,7
	E	0	0
	F	4	9,5
	G	4	9,5
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 8	A	0	0
	B (Correcto)	39	92,9
	C	0	0
	D	0	0
	E	0	0
	F	0	0
	G	0	0
	Sin respuesta	3	7,1
Ítem 9	A	14	33,3
	B	0	0
	C	0	0
	D	4	9,5
	E	0	0
	F (Correcto)	19	45,2
	G	2	4,8
	Sin respuesta	3	7,1
Ítem 10	A	1	2,4
	B	0	0
	C	0	0
	D	2	4,8
	E (Correcto)	35	83,3
	F	0	0
	G	1	2,4
	Sin respuesta	3	7,1

Tabla 13.5. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la tercera parte del componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 11	1er lugar	0	0
	2° lugar	3	7,1
	3er lugar (Correcto)	30	71,4
	4° lugar	4	9,5
	5° lugar	1	2,4
	Sin respuesta	4	9,5
Ítem 12	1er lugar	0	0
	2° lugar	0	0
	3er lugar	0	0
	4° lugar	3	7,1
	5° lugar (Correcto)	35	83,3
	Sin respuesta	4	9,5
Ítem 13	1er lugar	4	9,5
	2° lugar (Correcto)	31	73,8
	3er lugar	0	,0
	4° lugar	2	4,8
	5° lugar	1	2,4
	Sin respuesta	4	9,5
Ítem 14	1er lugar (Correcto)	34	81
	2° lugar	3	7,1
	3er lugar	0	0
	4° lugar	0	0
	5° lugar	1	2,4
	Sin respuesta	4	9,5
Ítem 15	1er lugar	0	0
	2° lugar	1	2,4
	3er lugar	8	19
	4° lugar (Correcto)	29	69
	5° lugar	0	0
	Sin respuesta	4	9,5

Tabla 13.6. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la cuarta parte del componente de comprensión escrita

		Frec.	Porc.			Frec.	Porc.
Ítem 16	of (Correcto)	25	59,5	Ítem 21	if (Correcto)	9	21,4
	on	3	7,1		illegal	1	2,4
	or	6	14,3		illegal	1	2,4
	other	2	4,8		in	5	11,9
	Sin respuesta	6	14,3		include	1	2,4
				individual	1	2,4	
				industrial	1	2,4	
				robots	1	2,4	
				room	1	2,4	
				Sin respuesta	21	50	

		Frec.	Porc.			Frec.	Porc.
Ítem 17	family (Correcto)	30	71,4	Ítem 22	depend	1	2,4
	families	1	2,4		disturb	1	2,4
	famous	2	4,8		do (Correcto)	9	21,4
	to	1	2,4		don't	1	2,4
	Sin respuesta	8	19		if	1	2,4
				in	1	2,4	
				Sin respuesta	28	66,7	
Ítem 18	family	1	2,4	Ítem 23	did	3	7,1
	never	3	7,1		do (Correcto)	17	40,5
	new	3	7,1		does	1	2,4
	no	1	2,4		door	1	2,4
	nor	1	2,4		Sin respuesta	20	47,6
	not (Correcto)	18	42,9				
	nothing	2	4,8				
Sin respuesta	13	31					
Ítem 19	a	1	2,4	Ítem 24	feel (Correcto)	22	52,4
	no	1	2,4		felt	4	9,5
	of	1	2,4		few	1	2,4
	unable	1	2,4		Sin respuesta	15	35,7
Ítem 20	robe	1	2,4	Ítem 25	conneciesness	1	2,4
	robot	13	31		connected (Correcto)	3	7,1
	robots	6	14,3		connecting	3	7,1
	room	3	7,1		connotation	1	2,4
	uncomfortable	1	2,4		cooncious	1	2,4
	Sin respuesta	18	42,9		Sin respuesta	33	78,6

13.3.1.2.2 Análisis de la fiabilidad

Los datos de la tabla 13.7 informan del índice de fiabilidad del componente, basándose en el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 13.7. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de comprensión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,802	25

Se trata de un alfa muy bueno, lo que indica que hay un buen índice de fiabilidad en este componente.

La siguiente tabla sirve para comprobar de qué manera cada uno de los ítems contribuye a la fiabilidad del componente de comprensión escrita.

Tabla 13.8. Análisis de fiabilidad del componente de comprensión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	12,57	18,836	0,444	0,790
Ítem 2	12,36	18,967	0,360	0,794
Ítem 3	12,31	19,634	0,206	0,803
Ítem 4	12,38	18,778	0,405	0,792
Ítem 5	12,29	18,892	0,383	0,793
Ítem 6	12,29	18,746	0,418	0,791
Ítem 7	12,19	19,377	0,286	0,798
Ítem 8	11,93	20,068	0,288	0,798
Ítem 9	12,40	19,661	0,200	0,803
Ítem 10	12,02	19,780	0,264	0,799
Ítem 11	12,14	19,247	0,337	0,795
Ítem 12	12,02	19,634	0,309	0,797
Ítem 13	12,12	19,181	0,367	0,794
Ítem 14	12,05	18,973	0,484	0,789
Ítem 15	12,17	19,069	0,372	0,794
Ítem 16	12,26	19,076	0,342	0,795
Ítem 17	12,14	19,052	0,388	0,793
Ítem 18	12,43	18,836	0,396	0,792
Ítem 19	12,79	20,075	0,285	0,798
Ítem 20	12,86	20,808	0,000	0,804
Ítem 21	12,64	19,552	0,295	0,797
Ítem 22	12,64	19,308	0,364	0,794
Ítem 23	12,45	18,693	0,435	0,790
Ítem 24	12,33	18,667	0,432	0,790
Ítem 25	12,79	20,465	0,117	0,803

No hay ningún ítem con una correlación elemento-total corregida negativa. El único que parece presentar problemas es el ítem número 20, ya que ninguno de los candidatos supo la respuesta correcta. El alfa total del componente estaría por encima de 0,802 si se eliminaran los ítems 3, 9, 10 y 25, pero la diferencia es mínima, ya que a lo máximo que llegaría a subir es a 0,804. Los ítems con una correlación más alta son el 14 (0,484),

el 1 (0,444) y el 23 (0,435).

13.3.1.2.3 Índice de dificultad y de discriminación

En la siguiente tabla aparecen ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil) los ítems de este componente. En la tercera columna se muestra el índice de discriminación.

Tabla 13.9. Índice de dificultad y de discriminación del componente de comprensión escrita

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 8	0,93	0,288
Ítem 10	0,83	0,264
Ítem 12	0,83	0,309
Ítem 14	0,81	0,484
Ítem 13	0,74	0,367
Ítem 11	0,71	0,337
Ítem 17	0,71	0,388
Ítem 15	0,69	0,372
Ítem 7	0,67	0,286
Ítem 16	0,60	0,342
Ítem 5	0,57	0,383
Ítem 6	0,57	0,418
Ítem 3	0,55	0,206
Ítem 24	0,52	0,432
Ítem 2	0,50	0,360
Ítem 4	0,48	0,405
Ítem 9	0,45	0,200
Ítem 18	0,43	0,396
Ítem 23	0,40	0,435
Ítem 1	0,29	0,444
Ítem 21	0,21	0,295
Ítem 22	0,21	0,364
Ítem 19	0,07	0,285
Ítem 25	0,07	0,117
Ítem 20	0	0

El ítem 20 muestra un índice de dificultad y de discriminación de 0, ya que ninguno de los candidatos supo la respuesta correcta de este

ítem. El 42,9% de los participantes no contestó ese ítem, mientras que el 31% y el 14% escribieron las palabras *robot* y *robots* respectivamente. Nadie supo que la respuesta esperada era *roof*.

13.3.1.3 Análisis de ítems: TRI

En esta sección se muestran los análisis realizados con el programa WINSTEPS, basados en la TRI.

13.3.1.3.1 Tabla de convergencia

En la primera parte de la tabla de convergencia que WINSTEPS generó se muestra que se realizaron cuatro iteraciones, a partir de las cuales se eliminó uno de los cuarenta y dos candidatos que hicieron la prueba. De igual modo se eliminó también uno de los ítems. Los candidatos que menos se ajustan al modelo son el 2, el 15 y el 29, al igual que los ítems 1, 22 y 23 se comportan también de manera distinta a la esperada.

La línea que separa la segunda parte de la tabla de convergencia de la tercera indica que la media obtenida es de 0,02 y la DT es de 1,01, lo cual indica que los datos se ajustan al modelo de Rasch.

En la tercera parte se puede ver que los candidatos tienen una media de 12,6 y una DT de 4,2. El nivel de fiabilidad de los candidatos es de 0,77. Teniendo en cuenta las medidas de logit que WINSTEPS ofrece, la media de los candidatos es de 0,08 logits y la DT es de 1,15 logits.

Por otro lado, los ítems tienen una media de 21,5 y una DT de 9,8. El nivel de fiabilidad es más alto que el de los candidatos: 0,92.

Teniéndose en cuenta las medidas de logit, la media de los ítems es de 0 logits y la DT es de 1,57 logits, tal y como se observa a continuación.

Tabla 13.10. Tabla de convergencia del componente de comprensión escrita

ITERATION	PROX PERSONS	ACTIVE COUNT ITEMS	CATS	EXTREME PERSONS	5 RANGE ITEMS	MAX LOGIT MEASURES	CHANGE STRUCTURE
1	42	25	2	3.17	3.38	3.1781	
2	42	24	2	3.61	3.88	.7684	
3	41	24	2	3.81	4.24	-.5478	
4	41	24	2	3.98	4.31	-.1162	

ITERATION	JMLE	MAX SCORE RESIDUAL*	MAX LOGIT CHANGE	LEAST PERSON	CONVERGED ITEM	CAT	CATEGORY RESIDUAL	STRUCTURE CHANGE
1		-.79	.3710	29	23*			
2		-.27	.0794	2	1*			
3		-.11	.0338	15	22*			
4		-.05	.0149	15	22*			

Standardized Residuals N(0,1) Mean: .02 S.D.: 1.01

PERSONS	42	INPUT SCORE	42	MEASURED COUNT	MEASURE ERROR	INFINIT IMNSQ	ZSTD	OUTFIT OMNSQ	ZSTD
MEAN	12.6	24.0	.08	.55	.98	.0	1.01	.1	
S.D.	4.2	.0	1.15	.08	.29	1.1	.69	1.01	
REAL RMSE	.56	ADJ.SD	1.01	SEPARATION	1.81	PERSON RELIABILITY	.77		

ITEMS	25	INPUT SCORE	25	MEASURED COUNT	MEASURE ERROR	INFINIT IMNSQ	ZSTD	OUTFIT OMNSQ	ZSTD
MEAN	21.5	41.0	.00	.44	1.01	.0	1.01	.1	
S.D.	9.8	.0	1.57	.14	.11	.6	.33	.61	
REAL RMSE	.46	ADJ.SD	1.50	SEPARATION	3.30	ITEM RELIABILITY	.92		

13.3.1.3.2 Mapa de variables

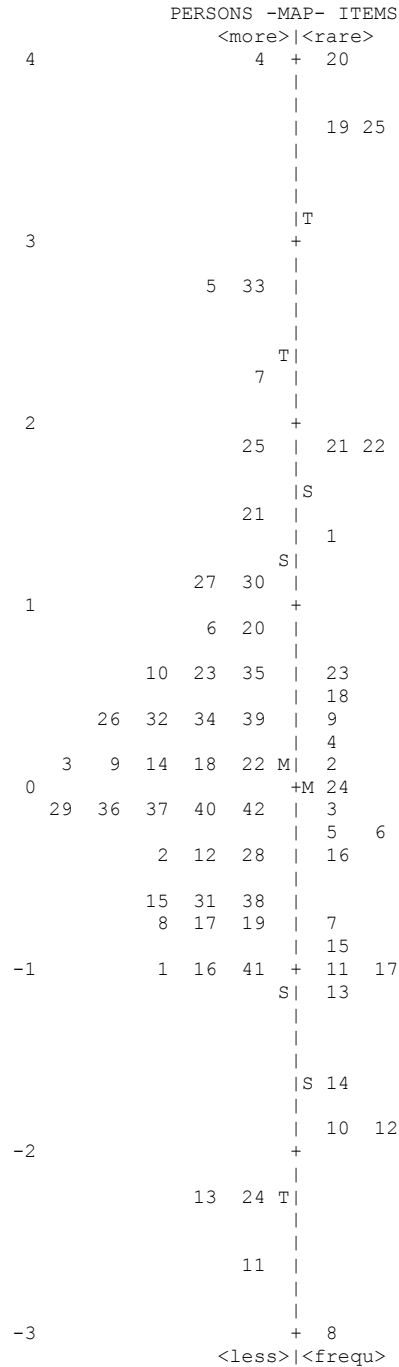
La figura 13.2 muestra el mapa de variables del componente de comprensión escrita de la tercera fase de pilotaje. La media de los ítems y de las personas no coincide, pero están muy próximas. Se ve de manera clara que la mayoría de los candidatos se agrupan en torno a la media.

Según el mapa de variables que aparece a continuación, existe un 88% de posibilidad de que los candidatos 1, 16 y 41 acierten el ítem 8, al situarse 2 logits por encima de este ítem. Por el otro lado, la posibilidad

de que los candidatos 29, 36, 37, 40 y 42 acierten los ítems 21 y 22 es del 12%, ya que se sitúan a 2 logits por debajo de los mismos.

Figura 13.2. Mapa de variables de la comprensión escrita

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0



13.3.1.3.3 Estadísticas de las personas

La siguiente tabla muestra información mucho más detallada acerca del comportamiento de cada uno de los candidatos. Las medidas oscilan entre 5,78 logits (candidato 4) y -2,62 logits (candidato 11).

Tabla 13.11. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits) en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 3,30 REL.: 0,92
-----
PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  RAW  MODEL|  INFIT |  OUTFIT |PTMEA|
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR. | PERSON|
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 4  24  24  5,78  1,89| MAXIMUM ESTIMATED MEASURE | 4
| 5  21  24  2,75  0,76|0,49 -1,1|0,20 -0,6| 0,80| 5
| 33 21  24  2,75  0,76|0,69 -0,5|0,46 -0,1| 0,73| 33
| 7  20  24  2,25  0,68|0,47 -1,4|0,23 -0,9| 0,81| 7
| 25 19  24  1,83  0,62|0,77 -0,5|0,63 -0,3| 0,71| 25
| 21 18  24  1,48  0,58|0,60 -1,3|0,45 -0,9| 0,76| 21
| 27 17  24  1,16  0,55|1,62  1,9|2,73  2,3| 0,28| 27
| 30 17  24  1,16  0,55|0,98  0,0|0,68 -0,5| 0,64| 30
| 6  16  24  0,88  0,52|1,20  0,8|0,91  0,0| 0,54| 6
| 20 16  24  0,88  0,52|1,36  1,3|1,39  0,9| 0,44| 20
| 10 15  24  0,62  0,51|0,77 -1,0|0,59 -0,9| 0,67| 10
| 23 15  24  0,62  0,51|0,82 -0,7|0,64 -0,7| 0,65| 23
| 35 15  24  0,62  0,51|0,87 -0,5|0,68 -0,6| 0,64| 35
| 26 14  24  0,37  0,49|1,52  2,2|1,58  1,3| 0,34| 26
| 32 14  24  0,37  0,49|1,05  0,3|1,06  0,3| 0,53| 32
| 34 14  24  0,37  0,49|0,99  0,0|1,69  1,4| 0,52| 34
| 39 14  24  0,37  0,49|0,80 -0,9|0,63 -0,8| 0,65| 39
| 3  13  24  0,13  0,49|0,74 -1,4|0,58 -1,0| 0,66| 3
| 9  13  24  0,13  0,49|1,01  0,1|0,85 -0,2| 0,55| 9
| 14 13  24  0,13  0,49|0,71 -1,6|0,56 -1,0| 0,67| 14
| 18 13  24  0,13  0,49|1,04  0,2|0,85 -0,2| 0,54| 18
| 22 13  24  0,13  0,49|0,74 -1,4|0,58 -1,0| 0,66| 22
| 29 12  24 -0,10  0,48|1,04  0,3|2,42  2,4| 0,45| 29
| 36 12  24 -0,10  0,48|0,66 -1,9|0,54 -1,0| 0,67| 36
| 37 12  24 -0,10  0,48|1,46  2,2|1,45  1,0| 0,33| 37
| 40 12  24 -0,10  0,48|0,87 -0,7|0,80 -0,3| 0,58| 40
| 42 12  24 -0,10  0,48|1,14  0,7|1,15  0,5| 0,46| 42
| 2  11  24 -0,33  0,48|1,49  2,3|3,94  3,6| 0,19| 2
| 12 11  24 -0,33  0,48|0,86 -0,7|0,75 -0,4| 0,57| 12
| 28 11  24 -0,33  0,48|0,97 -0,1|0,99  0,2| 0,51| 28
| 15 10  24 -0,56  0,48|0,68 -1,8|0,55 -0,8| 0,63| 15
| 31 10  24 -0,56  0,48|0,90 -0,5|1,02  0,2| 0,51| 31
| 38 10  24 -0,56  0,48|0,82 -0,9|0,79 -0,2| 0,56| 38
| 8  9  24 -0,80  0,49|1,09  0,5|0,93  0,1| 0,44| 8
| 17 9  24 -0,80  0,49|1,32  1,5|1,14  0,4| 0,35| 17
| 19 9  24 -0,80  0,49|0,85 -0,7|0,68 -0,4| 0,54| 19
| 1  8  24 -1,04  0,50|1,32  1,4|1,09  0,4| 0,34| 1
| 16 8  24 -1,04  0,50|1,32  1,4|1,09  0,4| 0,34| 16
| 41 8  24 -1,04  0,50|0,99  0,0|0,92  0,1| 0,45| 41
| 13 4  24 -2,21  0,61|0,95  0,0|0,96  0,4| 0,35| 13
| 24 4  24 -2,21  0,61|0,76 -0,6|0,60  0,0| 0,44| 24
| 11 3  24 -2,62  0,67|1,45  1,1|1,71  0,9| 0,10| 11
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN  12,9  24,0  0,22  0,56|0,98  0,0|1,01  0,1|
| S.D.   4,5   0,0  1,43  0,22|0,29  1,1|0,69  1,0|
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
    
```

En la siguiente tabla aparecen los candidatos ordenados según el orden de desajuste. En ella se han señalado aquellos candidatos que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 13.12. Estadísticas de las personas (ordenadas por desajuste) en el componente de comprensión escrita

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
 PERSON: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 3,30 REL.: 0,92

PERSON STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTMEA CORR.	PERSON
2	11	24	-0,33	0,48	1,49	2,3	3,94	3,6	0,19	2
27	17	24	1,16	0,55	1,62	1,9	2,73	2,3	0,28	27
29	12	24	-0,10	0,48	1,04	0,3	2,42	2,4	0,45	29
11	3	24	-2,62	0,67	1,45	1,1	1,71	0,9	0,10	11
34	14	24	0,37	0,49	0,99	0,0	1,69	1,4	0,52	34
26	14	24	0,37	0,49	1,52	2,2	1,58	1,3	0,34	26
37	12	24	-0,10	0,48	1,46	2,2	1,45	1,0	0,33	37
20	16	24	0,88	0,52	1,36	1,3	1,39	0,9	0,44	20
17	9	24	-0,80	0,49	1,32	1,5	1,14	0,4	0,35	17
1	8	24	-1,04	0,50	1,32	1,4	1,09	0,4	0,34	1
16	8	24	-1,04	0,50	1,32	1,4	1,09	0,4	0,34	16
6	16	24	0,88	0,52	1,20	0,8	0,91	0,0	0,54	6
42	12	24	-0,10	0,48	1,14	0,7	1,15	0,5	0,46	42
8	9	24	-0,80	0,49	1,09	0,5	0,93	0,1	0,44	8
32	14	24	0,37	0,49	1,05	0,3	1,06	0,3	0,53	32
18	13	24	0,13	0,49	1,04	0,2	0,85	-0,2	0,54	18
31	10	24	-0,56	0,48	0,90	-0,5	1,02	0,2	0,51	31
9	13	24	0,13	0,49	1,01	0,1	0,85	-0,2	0,55	9
41	8	24	-1,04	0,50	0,99	0,0	0,92	0,1	0,45	41
28	11	24	-0,33	0,48	0,97	-0,1	0,99	0,2	0,51	28
30	17	24	1,16	0,55	0,98	0,0	0,68	-0,5	0,64	30
13	4	24	-2,21	0,61	0,95	0,0	0,96	0,4	0,35	13
35	15	24	0,62	0,51	0,87	-0,5	0,68	-0,6	0,64	35
40	12	24	-0,10	0,48	0,87	-0,7	0,80	-0,3	0,58	40
12	11	24	-0,33	0,48	0,86	-0,7	0,75	-0,4	0,57	12
19	9	24	-0,80	0,49	0,85	-0,7	0,68	-0,4	0,54	19
23	15	24	0,62	0,51	0,82	-0,7	0,64	-0,7	0,65	23
38	10	24	-0,56	0,48	0,82	-0,9	0,79	-0,2	0,56	38
39	14	24	0,37	0,49	0,80	-0,9	0,63	-0,8	0,65	39
10	15	24	0,62	0,51	0,77	-1,0	0,59	-0,9	0,67	10
25	19	24	1,83	0,62	0,77	-0,5	0,63	-0,3	0,71	25
24	4	24	-2,21	0,61	0,76	-0,6	0,60	0,0	0,44	24
3	13	24	0,13	0,49	0,74	-1,4	0,58	-1,0	0,66	3
22	13	24	0,13	0,49	0,74	-1,4	0,58	-1,0	0,66	22
14	13	24	0,13	0,49	0,71	-1,6	0,56	-1,0	0,67	14
33	21	24	2,75	0,76	0,69	-0,5	0,46	-0,1	0,73	33
15	10	24	-0,56	0,48	0,68	-1,8	0,55	-0,8	0,63	15
36	12	24	-0,10	0,48	0,66	-1,9	0,54	-1,0	0,67	36
21	18	24	1,48	0,58	0,60	-1,3	0,45	-0,9	0,76	21
5	21	24	2,75	0,76	0,49	-1,1	0,20	-0,6	0,80	5
7	20	24	2,25	0,68	0,47	-1,4	0,23	-0,9	0,81	7
MEAN	12,9	24,0	0,22	0,56	0,98	0,0	1,01	0,1		
S.D.	4,5	0,0	1,43	0,22	0,29	1,1	0,69	1,0		

El candidato que menos se ajusta al modelo de Rasch es el número 2. Tiene una medida de -0,33 logits, y en el infit un MNSQ de 1,49 (por encima de los límites establecidos por McNamara) y un ZSTD de 2,3 (también por encima de los límites establecidos). En el outfit tiene un MNSQ de 3,94 y un ZSTD de 3,6.

Todos estos datos se muestran de manera más clara en las siguientes dos tablas. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 13.13. Gráfico de desajuste de los candidatos en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE			INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					PE
	-	+	0	0,8	1	1,3	2	0	0,8	1	1,3	2		
2	*			:	.	.*		A	:	.	:	*	2	
27		*		:	.	:	*	B	:	.	:	*	27	
29	*			:	*	:		C	:	.	:	*	29	
11	*			:	.	.*		D	:	.	:	*	11	
34	*			:	*	:		E	:	.	:	*	34	
26	*			:	.	.*		F	:	.	:	*	26	
37	*			:	.	.*		G	:	.	:	*	37	
20	*			:	.	*		H	:	.	*		20	
17	*			:	.	*		I	:	.*	:		17	
1	*			:	.	*		J	:	*	:		1	
16	*			:	.	*		K	:	*	:		16	
6	*			:	.*	:		L	:	.*	:		6	
42	*			:	.*	:		M	:	.*	:		42	
8	*			:	*	:		N	:	.*	:		8	
32	*			:	*	:		O	:	*	:		32	
18	*			:	*	:		P	:	*	:		18	
31	*			:	*	:		Q	:	*	:		31	
9	*			:	*	:		R	:	*	:		9	
41	*			:	.*	:		S	:	.*	:		41	
28	*			:	.*	:		T	:	.*	:		28	
30	*	*		:	.*	:		U	:	.*	:		30	
13	*			:	.*	:		t	:	.*	:		13	
35	*			:	.*	:		s	:	.*	:		35	
40	*			:	.*	:		r	:	.*	:		40	
12	*			:	.*	:		q	:	*	:		12	
19	*			:	.*	:		p	:	.*	:		19	
23	*			:	.*	:		o	:	*	:		23	
38	*			:	.*	:		n	:	*	:		38	
39	*			:	.*	:		m	:	.*	:		39	
10	*			:	*	:		l	:	*	:		10	
25	*	*		:	*	:		k	:	.*	:		25	
24	*			:	*	:		j	:	*	:		24	
3	*			:	*	:		i	:	*	:		3	
22	*			:	*	:		h	:	*	:		22	
14	*			:	*	:		g	:	*	:		14	
33	*	*		:	.*	:		f	:	*	:		33	
15	*			:	.*	:		e	:	*	:		15	
36	*			:	.*	:		d	:	*	:		36	
21	*			:	*	:		c	:	*	:		21	
5	*	*		:	*	:		b	:	*	:		5	
7	*			:	*	:		a	:	*	:		7	

Según los criterios propuestos por McNamara, cinco candidatos no se ajustan al modelo de Rasch por tener un nivel de infit por encima de 1,3 y seis de ellos por tener un nivel de infit por debajo de 0,75.

Teniéndose en cuenta las cifras propuestas por Linacre, tan solamente tres candidatos quedarían fuera de los parámetros establecidos (dos de ellos con cifras por debajo de 0,5 y uno con cifras por

encima de 1,5), tal y como se observa en la tabla 13.14 que se muestra a continuación.

Tabla 13.14. Gráfico de desajuste de los candidatos en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE				OUTFIT MEAN-SQUARE				PE		
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1		1,5	2
2	*		:	.	*	:	A	:	.	:	*		2
27		*	:	.	*	:	B	:	.	:	*		27
29	*		:	*	:	:	C	:	.	:	*		29
11	*		:	.	*	:	D	:	.	:	*		11
34	*		:	*	:	:	E	:	.	:	*		34
26	*		:	.	*	:	F	:	.	:	*		26
37	*		:	.	*	:	G	:	.	:	*		37
20	*		:	.	*	:	H	:	.	:	*		20
17	*		:	.	*	:	I	:	.	:	*		17
1	*		:	.	*	:	J	:	*	:	:		1
16	*		:	.	*	:	K	:	*	:	:		16
6	*	*	:	.	*	:	L	:	*	:	:		6
42	*		:	.	*	:	M	:	.	:	*		42
8	*		:	*	:	:	N	:	*	:	:		8
32	*		:	*	:	:	O	:	*	:	:		32
18	*		:	*	:	:	P	:	*	:	:		18
31	*		:	*	:	:	Q	:	*	:	:		31
9	*		:	*	:	:	R	:	*	:	:		9
41	*		:	*	:	:	S	:	*	:	:		41
28	*		:	*	:	:	T	:	*	:	:		28
30	*	*	:	*	:	:	U	:	*	:	:		30
13	*		:	*	:	:	t	:	*	:	:		13
35	*	*	:	*	:	:	s	:	*	:	:		35
40	*		:	*	:	:	r	:	*	:	:		40
12	*		:	*	:	:	q	:	*	:	:		12
19	*		:	*	:	:	p	:	*	:	:		19
23	*		:	*	:	:	o	:	*	:	:		23
38	*		:	*	:	:	n	:	*	:	:		38
39	*		:	*	:	:	m	:	*	:	:		39
10	*		:	*	:	:	l	:	*	:	:		10
25	*	*	:	*	:	:	k	:	*	:	:		25
24	*		:	*	:	:	j	:	*	:	:		24
3	*		:	*	:	:	i	:	*	:	:		3
22	*		:	*	:	:	h	:	*	:	:		22
14	*		:	*	:	:	g	:	*	:	:		14
33	*	*	:	*	:	:	f	:	*	:	:		33
15	*		:	*	:	:	e	:	*	:	:		15
36	*		:	*	:	:	d	:	*	:	:		36
21	*	*	:	*	:	:	c	:	*	:	:		21
5	*	*	:	*	:	:	b	:	*	:	:		5
7	*		:	*	:	:	a	:	*	:	:		7

13.3.1.3.4 Estadísticas de los ítems

La tabla que se incluye a continuación ofrece información similar a la tabla 13.11, pero esta vez centrándose en la dificultad de los ítems según el número de candidatos que los acertaron.

La medida de los ítems oscila entre 5,68 logits (ítem 20) y -2,97 logits (ítem 8).

Tabla 13.15. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits) en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 3,30 REL.: 0,92
-----
ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  RAW  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR. | ITEM |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 20    0   41   5,68   1,84| MAXIMUM ESTIMATED MEASURE | 20 | | |
| 19    2   41   3,64   0,76|1,18   0,5|0,99   0,4| 0,43| 19 |
| 25    2   41   3,64   0,76|1,27   0,6|2,39   1,3| 0,30| 25 |
| 21    8   41   1,83   0,44|1,11   0,5|1,09   0,3| 0,42| 21 |
| 22    8   41   1,83   0,44|1,09   0,4|0,92   0,0| 0,46| 22 |
| 1     11   41   1,31   0,39|0,93  -0,3|0,81  -0,4| 0,53| 1  |
| 23   16   41   0,62   0,36|0,94  -0,4|0,95  -0,1| 0,49| 23 |
| 18   17   41   0,49   0,35|0,92  -0,5|1,29   1,2| 0,47| 18 |
| 9     18   41   0,37   0,35|1,16   1,2|1,33   1,4| 0,33| 9  |
| 4     19   41   0,25   0,35|0,97  -0,2|0,85  -0,6| 0,47| 4  |
| 2     20   41   0,13   0,35|1,00   0,1|0,92  -0,3| 0,44| 2  |
| 24   21   41   0,01   0,35|0,93  -0,6|0,83  -0,8| 0,49| 24 |
| 3     22   41  -0,11   0,35|1,17   1,4|1,21   0,9| 0,32| 3  |
| 5     23   41  -0,24   0,35|0,97  -0,2|0,88  -0,4| 0,45| 5  |
| 6     23   41  -0,24   0,35|0,94  -0,5|0,83  -0,7| 0,47| 6  |
| 16   24   41  -0,36   0,35|1,00   0,1|1,13   0,6| 0,40| 16 |
| 7     27   41  -0,74   0,36|1,09   0,6|0,94  -0,1| 0,36| 7  |
| 15   28   41  -0,88   0,37|0,93  -0,4|0,94  -0,1| 0,42| 15 |
| 11   29   41  -1,02   0,38|0,96  -0,2|1,00   0,1| 0,39| 11 |
| 17   29   41  -1,02   0,38|0,96  -0,1|0,83  -0,4| 0,42| 17 |
| 13   30   41  -1,16   0,39|0,91  -0,4|0,99   0,1| 0,41| 13 |
| 14   33   41  -1,66   0,43|0,76  -0,9|0,63  -0,7| 0,48| 14 |
| 10   34   41  -1,86   0,45|1,09   0,4|0,83  -0,1| 0,31| 10 |
| 12   34   41  -1,86   0,45|0,93  -0,1|1,09   0,4| 0,34| 12 |
| 8     38   41  -2,97   0,64|0,93   0,0|0,61  -0,1| 0,30| 8  |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN   20,6  41,0  0,23  0,48|1,01  0,0|1,01  0,1|  |
| S.D.   10,5   0,0  1,90  0,30|0,11  0,6|0,33  0,6|  |
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+

```

En la siguiente tabla se han resaltado aquellos ítems que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 13.16. Estadísticas de los ítems (ordenados por desajuste) en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 1,81 REL.: 0,77 ... ITEM: REAL SEP.: 3,30 REL.: 0,92

ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER
-----
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  RAW  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.| ITEMS |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 25    2    41    3,64    0,76|1,27    0,6|2,39    1,3| 0,30| 25 |
| 9     18   41    0,37    0,35|1,16    1,2|1,33    1,4| 0,33| 9  |
| 18    17   41    0,49    0,35|0,92   -0,5|1,29    1,2| 0,47| 18 |
| 3     22   41   -0,11   0,35|1,17    1,4|1,21    0,9| 0,32| 3  |
| 19    2    41    3,64    0,76|1,18    0,5|0,99    0,4| 0,43| 19 |
| 16    24   41   -0,36   0,35|1,00    0,1|1,13    0,6| 0,40| 16 |
| 21    8    41    1,83    0,44|1,11    0,5|1,09    0,3| 0,42| 21 |
| 12    34   41   -1,86   0,45|0,93   -0,1|1,09    0,4| 0,34| 12 |
| 10    34   41   -1,86   0,45|1,09    0,4|0,83   -0,1| 0,31| 10 |
| 7     27   41   -0,74   0,36|1,09    0,6|0,94   -0,1| 0,36| 7  |
| 22    8    41    1,83    0,44|1,09    0,4|0,92    0,0| 0,46| 22 |
| 2     20   41    0,13   0,35|1,00    0,1|0,92   -0,3| 0,44| 2  |
| 11    29   41   -1,02   0,38|0,96   -0,2|1,00    0,1| 0,39| 11 |
| 13    30   41   -1,16   0,39|0,91   -0,4|0,99    0,1| 0,41| 13 |
| 5     23   41   -0,24   0,35|0,97   -0,2|0,88   -0,4| 0,45| 5  |
| 4     19   41    0,25   0,35|0,97   -0,2|0,85   -0,6| 0,47| 4  |
| 17    29   41   -1,02   0,38|0,96   -0,1|0,83   -0,4| 0,42| 17 |
| 23    16   41    0,62   0,36|0,94   -0,4|0,95   -0,1| 0,49| 23 |
| 15    28   41   -0,88   0,37|0,93   -0,4|0,94   -0,1| 0,42| 15 |
| 6     23   41   -0,24   0,35|0,94   -0,5|0,83   -0,7| 0,47| 6  |
| 8     38   41   -2,97   0,64|0,93    0,0|0,61   -0,1| 0,30| 8  |
| 24    21   41    0,01   0,35|0,93   -0,6|0,83   -0,8| 0,49| 24 |
| 1     11   41    1,31   0,39|0,93   -0,3|0,81   -0,4| 0,53| 1  |
| 14    33   41   -1,66   0,43|0,76   -0,9|0,63   -0,7| 0,48| 14 |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN  20,6  41,0  0,23  0,48|1,01  0,0|1,01  0,1|  |  |
| S.D.  10,5  0,0  1,90  0,30|0,11  0,6|0,33  0,6|  |  |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
    
```

Según se ve, no hay ningún ítem con cifras por debajo de 0,75 o por encima de 1,3 en el infit. Se han señalado, no obstante, dos ítems con cifras por encima y dos con cifras por debajo de los parámetros establecidos en el MNSQ del outfit.

Las siguientes dos tablas muestran el infit y el outfit de los ítems. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara

(1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 13.17. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	ITEMS
	- + 0	0,8 1 1,3 2 0	0,8 1 1,3 2 0	
25	*	: . *:	A : . : *	25
9	*	: . *:	B : . *	9
18	*	: * .:	C : . *:	18
3	*	: . *:	D : . *:	3
19	*	: . *:	E : * .:	19
16	*	: * .:	F : . *:	16
21	*	: . *:	G : * .:	21
12	*	: * .:	H : * .:	12
10	*	: * .:	I : * .:	10
7	*	: * .:	J : * .:	7
22	*	: * .:	K : * .:	22
2	*	: * .:	L : * .:	2
11	*	: * .:	l : * .:	11
13	*	: * .:	k : * .:	13
5	*	: * .:	j : * .:	5
4	*	: * .:	i : * .:	4
17	*	: * .:	h : * .:	17
23	*	: * .:	g : * .:	23
15	*	: * .:	f : * .:	15
6	*	: * .:	e : * .:	6
8	*	: * .:	d : * .:	8
24	*	: * .:	c : * .:	24
1	*	: * .:	b : * .:	1
14	*	: * .:	a : * .:	14

De igual modo, todos los ítems se ajustan al modelo de Rasch según los parámetros de Linacre, según muestra la tabla 13.18.

Tabla 13.18. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión escrita (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					ITEMS
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1	1,5	2	
25		*	:	.	*	:	A	:	.	:	*	25	
9	*		:	.	*	:	B	:	.	*	:	9	
18	*		:	*	.	:	C	:	*	.	:	18	
3	*		:	.	*	:	D	:	.	*	:	3	
19		*	:	.	*	:	E	:	*	.	:	19	
16	*		:	*	.	:	F	:	*	.	:	16	
21		*	:	.	*	:	G	:	*	.	:	21	
12	*		:	*	.	:	H	:	*	.	:	12	
10	*		:	*	.	:	I	:	*	.	:	10	
7	*		:	*	.	:	J	:	*	.	:	7	
22	*	*	:	*	.	:	K	:	*	.	:	22	
2	*	*	:	*	.	:	L	:	*	.	:	2	
11	*		:	*	.	:	l	:	*	.	:	11	
13	*		:	*	.	:	k	:	*	.	:	13	
5	*		:	*	.	:	j	:	*	.	:	5	
4	*		:	*	.	:	i	:	*	.	:	4	
17	*		:	*	.	:	h	:	*	.	:	17	
23	*		:	*	.	:	g	:	*	.	:	23	
15	*		:	*	.	:	f	:	*	.	:	15	
6	*		:	*	.	:	e	:	*	.	:	6	
8	*		:	*	.	:	d	:	*	.	:	8	
24	*		:	*	.	:	c	:	*	.	:	24	
1	*		:	*	.	:	b	:	*	.	:	1	
14	*		:	*	.	:	a	:	*	.	:	14	

13.3.1.3.5 Respuestas inesperadas

En este punto se muestra el análisis de respuestas inesperadas, tal y como se hizo ya anteriormente en los capítulos 11 y 12 con los datos de las dos primeras fases de pilotaje. La primera tabla que aparece indica las respuestas inesperadas de las personas.

Tabla 13.19. Respuestas inesperadas de los candidatos en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 42 PERSONS 25 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 25 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
PERSON MEASURE ITEM
      | 1111111 1 12 2221
      | 8204371576398312159
      | high-----
33  2,75 f|.....0.....
25  1,83 k|.....0.....
21  1,48 c|.....0.....
27  1,16 B|.0..0.00.....1
20  0,88 H|...0.00.....
26  0,37 F|.0.....1...
32  0,37 O|...00.....
34  0,37 E|.....1...
29 -0,10 C|.....1...
37 -0,10 G|...0.....1.1..
40 -0,10 r|..0.....
42 -0,10 M|..0.....1...
 2 -0,33 A|0.0.....11.
12 -0,33 q|..0.....
28 -0,33 T|.....1...
31 -0,56 Q|.....1...
38 -0,56 n|.....1...
17 -0,80 I|.....1...
 1 -1,04 J|.....1...
16 -1,04 K|.....1...
41 -1,04 S|0.....
13 -2,21 t|.....1..1.....
24 -2,21 j|.....1.....
11 -2,62 D|.....1..1..1.....
      |-----low-
      | 8111111171391212221
      | 2043715 6 83 2159

```

Los candidatos aparecen ordenados según su medida en logits (de mayor a menor) en la columna de la izquierda. En la parte superior e inferior aparece el número de los ítems. Sólo aparecen en la tabla aquellos candidatos e ítems con respuestas inesperadas, las cuales se representan con las cifras 0 y 1.

El candidato 33, siendo uno de los candidatos con una puntuación más alta (21 puntos de 25) y con una medida de 2,75 logits, no acertó el ítem 23, que tiene una medida de 0,62 logits. Por ese motivo se esperaba que tuviese esta pregunta correcta.

El candidato 11, por el otro lado, con una medida de -2,62 logits acertó los ítems 16, 17 y 18, los cuales tienen una medida en logits por

encima de su habilidad, lo cual hace que WINSTEPS resalte su actuación como inesperada.

La siguiente tabla presenta la misma información de la tabla 13.19, pero de manera invertida. En la columna de la izquierda aparecen ahora los ítems, ordenados de más fácil a más difícil según su medida en logits, y en la parte superior e inferior los candidatos.

Tabla 13.20. Comportamiento inesperado de los ítems en el componente de comprensión escrita

```

INPUT: 42 PERSONS  25 ITEMS  MEASURED: 42 PERSONS  25 ITEMS  2 CATS           3.63.0
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
ITEM      MEASURE  |PERSON
          |32222332443221 33141 211
          |351704262079822817161431
          high-----
  8      -2,97 d|.....0...0....
 10      -1,86 I|.....00...00....
 12      -1,86 H|...0...0.....
 14      -1,66 a|.....0...0.....
 13      -1,16 k|...00.0.....
 11      -1,02 l|...00.....
 17      -1,02 h|.....1
 15      -0,88 f|...00.....
  7      -0,74 J|.....1.
 16      -0,36 F|.0.....1
  3      -0,11 D|.0.....1..
  9       0,37 B|.....11.1.
 18       0,49 C|.....1
 23       0,62 g|0.....1.....
  1       1,31 b|.....1...1.....
 21       1,83 G|.....1...1.1.....
 22       1,83 K|.....11...1.....
 19       3,64 E|...1.1.....
 25       3,64 A|.....1..1.....
          |-----low-
          |322223324432212331411211
          |35170426207982 81716 431
    
```

13.3.1.3.6 Análisis de distractores

En esta sección se incluye una tabla con información sobre las respuestas dadas en cada uno de los ítems del componente, especificándose el número de respuestas que los candidatos dieron tanto en la opción correcta como en los distractores. Aunque el ejercicio de la tercera parte no es de elección múltiple, se ha incluido también en el

análisis, ya que la tarea que los candidatos debían realizar era poner en orden cinco afirmaciones, lo cual hace que para cada uno de los puestos hubiera una respuesta correcta y cuatro distractores. No se ha incluido el cuarto ejercicio, puesto que no se trataba de un ejercicio con múltiples respuestas dadas para elegir una, sino que los candidatos debían escribir una palabra en cada uno de los huecos que aparecían en el texto.

Tabla 13.21. Análisis de distractores del componente de comprensión escrita

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTOR FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM
1	d	0	19	46	0,50	0,24	0,9	READ1
	a	0	1	2	0,52		0,6	a
	b	0	9	22	0,74	0,50	2,0	b
	c	1	12	29	2,21	0,48	0,9	c
	MISSING	***	1	2*	1,85			
2	d	0	2	5	-0,93	1,31	0,7	READ2
	c	0	6	15	0,27	0,42	0,8	c
	b	0	10	26	0,34	0,32	0,9	b
	a	1	21	54	1,79	0,33	0,9	a
	MISSING	***	3	7*	1,43	0,25		
3	b	0	7	17	0,12	0,50	1,0	READ3
	d	0	11	27	0,56	0,19	1,0	d
	c	1	23	56	1,58	0,35	1,8	c
	MISSING	***	1	2*	1,85			
4	b	0	2	5	0,27	0,48	0,6	READ4
	c	0	7	18	0,35	0,63	1,6	c
	a	0	11	28	0,50	0,34	1,1	a
	d	1	20	50	1,71	0,34	1,0	d
	MISSING	***	2	5*	1,18	0,66		
5	a	0	7	17	-0,41	0,52	0,7	READ5
	d	0	8	20	0,28	0,27	0,8	d
	c	0	2	5	0,76	0,00	1,0	c
	b	1	24	59	1,76	0,28	0,8	b
	MISSING	***	1	2*	1,85			
6	c	0	1	3	-1,64		0,1	READ6
	d	0	4	10	0,09	0,43	0,6	d
	f	0	10	26	0,43	0,28	0,9	f
	g	1	24	62	1,74	0,28	0,8	g
	MISSING	***	3	7*	0,10	1,22		
7	a	0	5	12	-0,33	0,61	0,8	READ7
	g	0	4	10	-0,13	0,50	0,6	g
	f	0	4	10	0,51	0,18	0,9	f
	d	1	28	68	1,55	0,27	1,1	d
	MISSING	***	1	2*	1,85			
8	b	1	39	100	1,15	0,23		READ8
	MISSING	***	3	7*	0,10	1,22		
9	d	0	4	10	-0,03	0,56	0,6	READ9

	a	0	14	36	0,68	0,23	1,1		a
	g	0	2	5	1,16	0,00	1,4		g
	f	1	19	49	1,74	0,38	1,4		f
	MISSING	***	3	7*	0,10	1,22			
10	g	0	1	3	-1,16		0,2	READ10	g
	d	0	2	5	0,38	0,37	1,0		d
	a	0	1	3	0,76		1,4		a
	e	1	35	90	1,27	0,25	1,1		e
	MISSING	***	3	7*	0,10	1,22			
11	4° lugar	0	4	11	-0,03	0,54	0,7	READ11	4° lugar
	2° lugar	0	3	8	0,23	0,93	1,3		2° lugar
	5° lugar	0	1	3	0,76		1,2		5° lugar
	3er lugar	1	30	79	1,40	0,26	1,0		3er lugar
	MISSING	***	4	10*	0,41	1,03			
12	4° lugar	0	3	8	0,10	0,87	1,3	READ12	4° lugar
	5° lugar	1	35	92	1,23	0,24	1,0		5° lugar
	MISSING	***	4	10*	0,41	1,03			
13	1er lugar	0	4	11	-0,44	0,70	0,7	READ13	1er lugar
	4° lugar	0	2	5	0,00	1,16	1,0		4° lugar
	5° lugar	0	1	3	1,16		1,9		5° lugar
	2° lugar	1	31	82	1,42	0,24	0,8		2° lugar
	MISSING	***	4	10*	0,41	1,03			
14	5° lugar	0	1	3	-1,64		0,1	READ14	5° lugar
	2° lugar	0	3	8	-0,05	0,81	1,0		2° lugar
	1er lugar	1	34	89	1,33	0,23	0,8		1er lugar
	MISSING	***	4	10*	0,41	1,03			
15	2° lugar	0	1	3	-1,16		0,2	READ15	2° lugar
	3er lugar	0	8	21	0,17	0,41	1,0		3er lugar
	4° lugar	1	29	76	1,49	0,25	0,8		4° lugar
	MISSING	***	4	10*	0,41	1,03			

En la tabla 13.21 se observa que en la mayoría de los casos el MNSQ del outfit de las respuestas correctas está cerca de 1. Tan solamente en los ítems 3 y 9 es de 1,8 y 1,4 respectivamente. En el ítem 1 la opción *b* tiene una cifra de 2, indicándose así que esta opción debe ser revisada. De igual manera, la opción *c* del ítem 4 tiene también una cifra más alta de la esperada (1,6). En la segunda parte, en el ítems 9 y 10 las opciones *g* y *a* tienen cifras de 1,4. Finalmente, la oración del ítem 13 debe aparecer en segundo lugar para ser correcta. No obstante, la opción de quinto lugar tiene un valor de 1,9.

13.3.2 Comprensión oral

Los resultados de la comprensión oral se presentan también en dos secciones. En la primera de ellas se muestran estadísticos descriptivos y en la segunda se hace un análisis de ítems basado en la TCT y en la TRI.

13.3.2.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión. Histograma

La media obtenida en la comprensión oral es de 12,3 con una DT de 4,296, según se muestra en la tabla 13.22.

Tabla 13.22. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de comprensión oral

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	42	4	22	12,30	0,663	4,296
N válido (según lista)	42					

Estos datos permiten fijar tan sólo una DT a la derecha de la media (8,004) y dos a la izquierda (16,59 y 20,89), lo cual indica que el 67% de la población se sitúa entre $12,30 \pm 1$ DT, es decir, desde 8,004 hasta 16,59.

La siguiente tabla muestra todos los ítems de este componente con su media, el error típico asociado a cada uno y su DT. Puesto que los ítems de la primera parte (del 1 al 5) y de la tercera parte (del 11 al 15) puntúan hasta 2, la media que se ofrece es en algunos casos mayor que 1. En el resto de los ítems la media que se ofrece es en relación a 1.

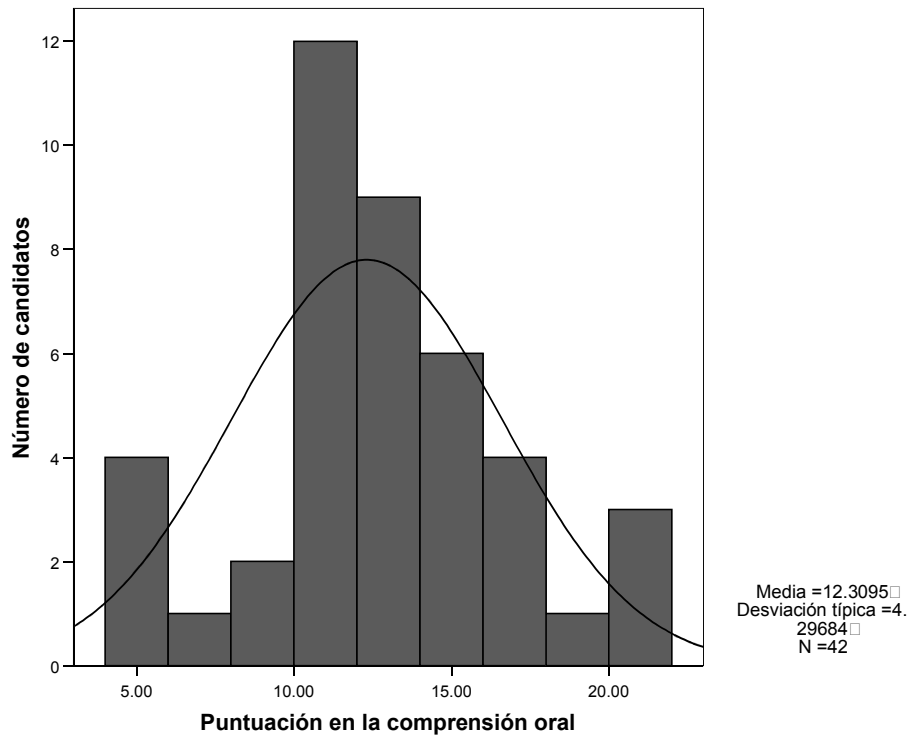
Tabla 13.23. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de cada ítem en el componente de comprensión oral

	N Estadístico	Media		Desv. típ. Estadístico
		Estadístico	Error típico	
Ítem 1	42	1,29	0,150	0,970
Ítem 2	42	0,19	0,092	0,594
Ítem 3	42	0,67	0,147	0,954
Ítem 4	42	1,05	0,156	1,011
Ítem 5	42	1,24	0,152	0,983
Ítem 6	42	0,81	0,061	0,397
Ítem 7	42	0,83	0,058	0,377
Ítem 8	42	0,64	0,075	0,485
Ítem 9	42	0,74	0,069	0,445
Ítem 10	42	0,67	0,074	0,477
Ítem 11	42	1,24	0,152	0,983
Ítem 12	42	1,57	0,128	0,831
Ítem 13	42	1,14	0,155	1,002
Ítem 14	42	0,24	0,101	0,656
Ítem 15	42	0,00	0,000	0,000
N válido (según lista)	42			

La figura 13.3 que aparece a continuación muestra la distribución de los candidatos en relación a la puntuación obtenida en este componente.

Tal y como se puede observar, la mayoría de los candidatos se centran en torno a la media. Es por ello por lo que las barras más altas aparecen en el centro de la gráfica, y por lo que también aparece la campana de Gauss, mostrando una distribución normal.

Figura 13.3. Histograma del componente de comprensión oral



13.3.2.2 Análisis de ítems: TCT

En el análisis de ítems de este componente se sigue el mismo orden que en el componente de comprensión escrita. En primer lugar se incluyen unas tablas de frecuencias que informan sobre el número y el porcentaje de personas que eligieron cada una de las opciones en los ejercicios propuestos. En segundo lugar se presenta un análisis de la fiabilidad, seguido de una descripción del índice de facilidad y de discriminación de los ítems.

13.3.2.2.1 Frecuencias en las respuestas

En este apartado se incluyen tres tablas con la frecuencia y el porcentaje de respuestas dadas a cada una de las preguntas de las tres partes del componente. Las respuestas de los ejercicios de elección múltiple de la primera parte aparecen en una tabla similar a las que se mostraron anteriormente para el componente de comprensión escrita. En la tabla 13.25 se recoge el número y el porcentaje de candidatos que señalaron verdadero o falso para cada ítem de la segunda parte. Finalmente, la tabla 13.26 muestra las respuestas que los candidatos escribieron para cada ítem con su frecuencia y porcentaje.

Tabla 13.24. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la primera parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	A	4	9,5
	B	4	9,5
	C (Correcto)	27	64,3
	D	4	9,5
	Sin respuesta	3	7,1
Ítem 2	A	3	7,1
	B	34	81
	C	0	0
	D (Correcto)	4	9,5
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 3	A	22	52,4
	B	2	4,8
	C	3	7,1
	D (Correcto)	14	33,3
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 4	A	0	0
	B (Correcto)	22	52,4
	C	11	26,2
	D	8	19
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 5	A	6	14,3
	B (Correcto)	26	61,9
	C	3	7,1
	D	5	11,9
	Sin respuesta	2	4,8

Tabla 13.25. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la segunda parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 6	Verdadero	34	81
	Falso (Correcto)	7	16,7
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 7	Verdadero (Correcto)	6	14,3
	Falso	35	83,3
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 8	Verdadero	27	64,3
	Falso (Correcto)	14	33,3
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 9	Verdadero (Correcto)	10	23,8
	Falso	31	73,8
	Sin respuesta	1	2,4
Ítem 10	Verdadero (Correcto)	13	31
	Falso	28	66,7
	Sin respuesta	1	2,4

Tabla 13.26. Estadísticos descriptivos: respuestas dadas a las preguntas de la tercera parte del componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje
Ítem 11	London	1	2,4
	New York	2	4,8
	Turkey (Correcto)	18	42,9
	Turki (Correcto)	2	4,8
	Turkia (Correcto)	4	9,5
	Turquia (Correcto)	1	2,4
	Turquie (Correcto)	1	2,4
	Sin respuesta	13	31
Ítem 12	about	1	2,4
	seven (Correcto)	33	78,6
	Sin respuesta	8	19
Ítem 13	friendly (Correcto)	14	33,3
	interesting (Correcto)	7	16,7
	nice (Correcto)	3	7,1
	Sin respuesta	18	42,9
Ítem 14	great	3	7,1
	life (Correcto)	2	4,8
	ive (Correcto)	3	7,1
	Sin respuesta	34	81
Ítem 15	photos	1	2,4
	Sin respuesta	41	97,6

13.3.2.2 Análisis de la fiabilidad

La tabla 13.27 ofrece el coeficiente alfa de Cronbach de este componente, basado tan sólo en los catorce primeros ítems, puesto que el programa SPSS no permite incluir el ítem número 15 en los análisis debido a que ningún candidato lo acertó.

Tabla 13.27. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de comprensión oral

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,608	14

La siguiente tabla indica de qué manera contribuye cada uno de los ítems a la fiabilidad interna del componente.

Tabla 13.28. Análisis de fiabilidad del componente de comprensión oral

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	7,36	5,747	0,175	0,603
Ítem 2	7,90	5,698	0,426	0,571
Ítem 3	7,67	5,545	0,275	0,584
Ítem 4	7,48	5,182	0,414	0,555
Ítem 5	7,38	5,656	0,211	0,597
Ítem 6	7,19	5,524	0,379	0,569
Ítem 7	7,17	5,606	0,360	0,573
Ítem 8	7,36	6,138	0,007	0,634
Ítem 9	7,26	5,418	0,374	0,567
Ítem 10	7,33	5,886	0,119	0,613
Ítem 11	7,38	5,510	0,277	0,584
Ítem 12	7,21	6,026	0,094	0,614
Ítem 13	7,43	5,861	0,115	0,616
Ítem 14	7,88	5,668	0,394	0,572

Los datos indican que si se eliminaran los ítems 8, 10, 12 y 13 el alfa del componente sería mayor que 0,608. El alfa bajaría si se eliminara

alguno de los ítems restantes.

13.3.2.2.3 Índice de dificultad y de discriminación

En la tabla 13.29 aparecen ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil) los ítems de este componente. En la tercera columna se muestra el índice de discriminación.

Tabla 13.29. Índice de dificultad y de discriminación del componente de comprensión oral

	Índice de dificultad	Índice de discriminación
Ítem 7	0,83	0,284
Ítem 6	0,81	0,356
Ítem 12	0,79	0,109
Ítem 9	0,74	0,308
Ítem 10	0,67	0,146
Ítem 1	0,64	0,180
Ítem 8	0,64	-0,047
Ítem 5	0,62	0,214
Ítem 11	0,62	0,294
Ítem 13	0,57	0,120
Ítem 4	0,52	0,454
Ítem 3	0,33	0,259
Ítem 14	0,12	0,424
Ítem 2	0,10	0,464
Ítem 15	0	0

Eliminando el ítem 15, que nadie acertó, el ítem que parece ser más problemático es el número 8, con un valor negativo en el índice de discriminación. Ya se vio anteriormente en la tabla 13.28 que el alfa de Cronbach de todo el componente subiría a 0,612 si este ítem se llegara a eliminar.

13.3.2.3 Análisis de ítems: TRI

Siguiéndose el mismo esquema hasta ahora presentado, en esta sección se muestran los análisis realizados con el programa WINSTEPS, basados en la TRI.

13.3.2.3.1 Tablas de convergencia

La primera parte de la tabla de convergencia muestra que en la primera estimación inicial se realizaron tres iteraciones, y al final se eliminó un ítem. De los candidatos no se llegó a eliminar ninguno.

La segunda parte de la tabla indica que esta vez se realizaron cinco iteraciones. Los que muestran más problemas en la estimación son los candidatos 9 (en las cuatro primeras iteraciones) y 22 (en la última iteración) y los ítems 9 (en la primera iteración), 14 (en la tercera iteración) y 2 (en la segunda, cuarta y quinta iteraciones).

En la línea que separa la segunda parte de la tercera se puede observar que la media es de -0,03 y la DT de 1,06, cifras muy próximas a las esperadas.

En la última parte de la tabla se puede ver que la media de los candidatos es de 12,3 y que la DT es de 4,2. Su nivel de fiabilidad es de 0,80. Teniendo en cuenta las medidas de logit que WINSTEPS ofrece, la media de los candidatos es de 0,17 logits y la DT es de 1,39 logits.

Por otro lado, los ítems tienen una media de 22,5 y una DT de 9,7. Su nivel de fiabilidad es de 0,92. Teniéndose en cuenta las medidas de logit, la media de los ítems es de 0 logits y la DT es de 1,53 logits, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 13.30. Tabla de convergencia del componente de comprensión oral

PROX	ACTIVE COUNT			EXTREME 5 RANGE		MAX LOGIT CHANGE		
ITERATION	PERSONS	ITEMS	CATS	PERSONS	ITEMS	MEASURES	STRUCTURE	
1	42	15	2	2.92	2.13	-2.2513		
2	42	14	2	4.33	2.37	1.7984		
3	42	14	2	4.50	2.66	-.4399		
JMLE	MAX SCORE	MAX LOGIT	LEAST CONVERGED		CATEGORY		STRUCTURE	
ITERATION	RESIDUAL*	CHANGE	PERSON	ITEM	CAT	RESIDUAL	CHANGE	
1	-.85	.3895	9	9*				
2	-.51	.2625	9	2*				
3	-.27	.1258	9	14*				
4	-.15	.0759	9	2*				
5	-.09	.0475	22	2*				
Standardized Residuals N(0,1) Mean: -.03 S.D.: 1.06								
PERSONS	42	INPUT	42	MEASURED	INFIT		OUTFIT	
SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	12.3	23.0	.17	.59	1.01	-.1	1.13	.0
S.D.	4.2	.0	1.39	.18	.34	1.3	1.26	1.0
REAL RMSE	.62	ADJ.SD	1.25	SEPARATION	2.01	PERSON	RELIABILITY	.80
ITEMS	15	INPUT	15	MEASURED	INFIT		OUTFIT	
MEAN	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
22.5	42.0	.00	.42	.98	.0	1.13	-.1	
S.D.	9.7	.0	1.53	.09	.15	.9	1.49	1.4
REAL RMSE	.43	ADJ.SD	1.46	SEPARATION	3.38	ITEM	RELIABILITY	.92

13.3.2.3.2 Mapa de variables

En el mapa de variables de la comprensión oral la media de los candidatos está un poco por encima de la media de los ítems, situándose a 0,17 logits. La mayor parte de los candidatos se sitúan en torno a esta media. Aunque los ítems se ubican de manera bastante distribuida, los ítems 11 y 5 muestran el mismo nivel de dificultad, al igual que los ítems 1 y 8. Dos de los candidatos (2 y 13) están por debajo del nivel de los ítems. En la parte superior se observa que uno de los ítems (ítem número 15) se sitúa por encima de todos los candidatos, siendo el ítem más difícil. Según el mapa de variables, existe un 50% de posibilidad de que el candidato 3 acierte el ítem 9, puesto que su habilidad está a la misma altura que la dificultad del ítem.

13.3.2.3.3 Estadísticas de las personas

La medida de las personas oscila entre 4,31 logits (con el candidato 4) y -2,10 (con los candidatos 2 y 13), tal y como se observa en la tabla 13.31 que se muestra a continuación.

Tabla 13.31. Estadísticas de las personas (ordenadas por la medida en logits) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 2,01 REL.:0,80 ... ITEM: REAL SEP.: 3,38 REL.: 0,92
-----
PERSON STATISTICS: MEASURE ORDER
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  RAW  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PTMEA|
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR. | PERSON|
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 4      22   23   4,31   1,09|1,40   0,7|6,48   2,3| 0,58| 4
| 33     22   23   4,31   1,09|1,40   0,7|6,48   2,3| 0,58| 33
| 21     21   23   3,40   0,85|0,65  -0,7|0,18  -0,5| 0,82| 21
| 25     19   23   2,22   0,70|1,27   0,7|0,63  -0,2| 0,71| 25
| 6       17   23   1,37   0,61|0,41  -1,8|0,27  -1,8| 0,85| 6
| 27     17   23   1,37   0,61|0,41  -1,8|0,27  -1,8| 0,85| 27
| 30     17   23   1,37   0,61|0,41  -1,8|0,27  -1,8| 0,85| 30
| 35     16   23   1,02   0,57|1,88   2,1|1,92   1,7| 0,42| 35
| 7       15   23   0,71   0,54|1,09   0,4|0,93   0,0| 0,61| 7
| 5       14   23   0,43   0,52|1,74   2,4|1,94   2,0| 0,37| 5
| 10     14   23   0,43   0,52|1,09   0,4|0,86  -0,2| 0,59| 10
| 20     14   23   0,43   0,52|0,92  -0,2|1,09   0,4| 0,61| 20
| 26     14   23   0,43   0,52|1,09   0,4|0,86  -0,2| 0,59| 26
| 40     14   23   0,43   0,52|1,74   2,4|1,94   2,0| 0,37| 40
| 12     13   23   0,17   0,50|0,99   0,0|0,98   0,1| 0,57| 12
| 23     13   23   0,17   0,50|0,99   0,0|0,98   0,1| 0,57| 23
| 32     13   23   0,17   0,50|1,28   1,2|1,20   0,6| 0,48| 32
| 39     13   23   0,17   0,50|0,71  -1,3|0,58  -1,1| 0,66| 39
| 1       12   23  -0,07   0,49|1,33   1,6|1,20   0,6| 0,44| 1
| 8       12   23  -0,07   0,49|0,83  -0,9|0,69  -0,7| 0,60| 8
| 18     12   23  -0,07   0,49|1,11   0,6|1,10   0,4| 0,50| 18
| 28     12   23  -0,07   0,49|1,33   1,6|1,20   0,6| 0,44| 28
| 38     12   23  -0,07   0,49|0,83  -0,9|0,69  -0,7| 0,60| 38
| 14     11   23  -0,31   0,48|0,96  -0,2|0,85  -0,2| 0,52| 14
| 15     11   23  -0,31   0,48|0,76  -1,4|0,61  -0,8| 0,59| 15
| 16     11   23  -0,31   0,48|1,40   2,1|1,27   0,7| 0,38| 16
| 17     11   23  -0,31   0,48|0,88  -0,7|0,77  -0,4| 0,55| 17
| 31     11   23  -0,31   0,48|0,88  -0,7|0,77  -0,4| 0,55| 31
| 37     11   23  -0,31   0,48|0,76  -1,4|0,61  -0,8| 0,59| 37
| 41     11   23  -0,31   0,48|0,96  -0,2|0,85  -0,2| 0,52| 41
| 42     11   23  -0,31   0,48|1,40   2,1|1,27   0,7| 0,38| 42
| 9       10   23  -0,54   0,48|0,71  -2,0|0,57  -0,8| 0,58| 9
| 19     10   23  -0,54   0,48|0,78  -1,4|0,63  -0,7| 0,56| 19
| 29     10   23  -0,54   0,48|0,71  -2,0|0,57  -0,8| 0,58| 29
| 34     10   23  -0,54   0,48|0,71  -2,0|0,57  -0,8| 0,58| 34
| 22      8   23  -1,00   0,49|0,87  -0,7|0,70  -0,3| 0,47| 22
| 36      8   23  -1,00   0,49|0,87  -0,7|0,70  -0,3| 0,47| 36
| 3       7   23  -1,25   0,50|0,76  -1,4|0,61  -0,4| 0,47| 3
| 11      5   23  -1,78   0,54|0,98   0,0|0,71   0,0| 0,34| 11
| 24      5   23  -1,78   0,54|0,98   0,0|0,71   0,0| 0,34| 24
| 2       4   23  -2,10   0,58|1,29   0,9|1,13   0,5| 0,18| 2
| 13      4   23  -2,10   0,58|0,86  -0,3|0,61   0,0| 0,34| 13
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN    12.3  23.0   .17   .55|1.01  -1.1|1.13   .0|  |
| S.D.     4.2   .0   1.39   .14| .34   1.3|1.26   1.0|  |
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
    
```

En la siguiente tabla aparecen los candidatos ordenados según su medida de desajuste. Se han resaltado aquellos candidatos que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 13.32. Estadísticas de las personas (ordenadas por desajuste) en el componente de comprensión oral

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
 PERSON: REAL SEP.: 2,01 REL.: 0,80 ... ITEM: REAL SEP.: 3,38 REL.: 0,92

PERSON STATISTICS: MISFIT ORDER										
ENTRY	RAW		MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	PERSON
4	22	23	4,31	1,09	1,40	0,7	6,48	2,3	0,58	4
33	22	23	4,31	1,09	1,40	0,7	6,48	2,3	0,58	33
5	14	23	0,43	0,52	1,74	2,4	1,94	2,0	0,37	5
40	14	23	0,43	0,52	1,74	2,4	1,94	2,0	0,37	40
35	16	23	1,02	0,57	1,88	2,1	1,92	1,7	0,42	35
16	11	23	-0,31	0,48	1,40	2,1	1,27	0,7	0,38	16
42	11	23	-0,31	0,48	1,40	2,1	1,27	0,7	0,38	42
1	12	23	-0,07	0,49	1,33	1,6	1,20	0,6	0,44	1
28	12	23	-0,07	0,49	1,33	1,6	1,20	0,6	0,44	28
2	4	23	-2,10	0,58	1,29	0,9	1,13	0,5	0,18	2
32	13	23	0,17	0,50	1,28	1,2	1,20	0,6	0,48	32
25	19	23	2,22	0,70	1,27	0,7	0,63	-0,2	0,71	25
18	12	23	-0,07	0,49	1,11	0,6	1,10	0,4	0,50	18
7	15	23	0,71	0,54	1,09	0,4	0,93	0,0	0,61	7
10	14	23	0,43	0,52	1,09	0,4	0,86	-0,2	0,59	10
20	14	23	0,43	0,52	0,92	-0,2	1,09	0,4	0,61	20
26	14	23	0,43	0,52	1,09	0,4	0,86	-0,2	0,59	26
12	13	23	0,17	0,50	0,99	0,0	0,98	0,1	0,57	12
23	13	23	0,17	0,50	0,99	0,0	0,98	0,1	0,57	23
11	5	23	-1,78	0,54	0,98	0,0	0,71	0,0	0,34	11
24	5	23	-1,78	0,54	0,98	0,0	0,71	0,0	0,34	24
14	11	23	-0,31	0,48	0,96	-0,2	0,85	-0,2	0,52	14
41	11	23	-0,31	0,48	0,96	-0,2	0,85	-0,2	0,52	41
17	11	23	-0,31	0,48	0,88	-0,7	0,77	-0,4	0,55	17
31	11	23	-0,31	0,48	0,88	-0,7	0,77	-0,4	0,55	31
22	8	23	-1,00	0,49	0,87	-0,7	0,70	-0,3	0,47	22
36	8	23	-1,00	0,49	0,87	-0,7	0,70	-0,3	0,47	36
13	4	23	-2,10	0,58	0,86	-0,3	0,61	0,0	0,34	13
8	12	23	-0,07	0,49	0,83	-0,9	0,69	-0,7	0,60	8
38	12	23	-0,07	0,49	0,83	-0,9	0,69	-0,7	0,60	38
19	10	23	-0,54	0,48	0,78	-1,4	0,63	-0,7	0,56	19
15	11	23	-0,31	0,48	0,76	-1,4	0,61	-0,8	0,59	15
37	11	23	-0,31	0,48	0,76	-1,4	0,61	-0,8	0,59	37
3	7	23	-1,25	0,50	0,76	-1,4	0,61	-0,4	0,47	3
39	13	23	0,17	0,50	0,71	-1,3	0,58	-1,1	0,66	39
9	10	23	-0,54	0,48	0,71	-2,0	0,57	-0,8	0,58	9
29	10	23	-0,54	0,48	0,71	-2,0	0,57	-0,8	0,58	29
34	10	23	-0,54	0,48	0,71	-2,0	0,57	-0,8	0,58	34
21	21	23	3,40	0,85	0,65	-0,7	0,18	-0,5	0,82	21
6	17	23	1,37	0,61	0,41	-1,8	0,27	-1,8	0,85	6
27	17	23	1,37	0,61	0,41	-1,8	0,27	-1,8	0,85	27
30	17	23	1,37	0,61	0,41	-1,8	0,27	-1,8	0,85	30
MEAN	12.3	23,0	0,17	0,55	1,01	-0,1	1,13	0,0		
S.D.	4.2	0,0	1,39	0,14	0,34	1,3	1,26	1,0		

Los candidatos que se ajustan menos al modelo de Rasch son los números 4 y 33. Los dos tienen una medida de 4,31 logits, y en el infit un MNSQ de 1,40 (por encima de los límites establecidos por McNamara). En el outfit tienen un MNSQ de 6,48 y un ZSTD de 2,3. Hay varios candidatos, sin embargo, que sí se ajustan al modelo de Rasch, por tener cifras comprendidas entre los valores establecidos.

Al igual que se ha estado haciendo hasta ahora, se incluyen a continuación dos tablas con información sobre el infit y el outfit de las personas. En la primera de ellas se siguen los parámetros de infit que McNamara (1996) propone: de 0,75 a 1,3. La segunda está basada en los parámetros de Linacre (2002): de 0,5 a 1,5.

Tabla 13.33. Gráfico de desajuste de las personas en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE					OUTFIT MEAN-SQUARE					PE
	-	+	0	0,8	1	1,3	2	0	0,8	1	1,3	2	
4		*		:	.	*		A	:	.	:	*	4
33		*		:	.	*		B	:	.	:	*	33
5	*			:	.	:	*	C	:	.	:	*	5
40	*			:	.	:	*	D	:	.	:	*	40
35	*			:	.	:	*	E	:	.	:	*	35
16	*			:	.	:	*	F	:	.	:	*	16
42	*			:	.	:	*	G	:	.	:	*	42
1	*			:	.	:	*	H	:	.	:	*	1
28	*			:	.	:	*	I	:	.	:	*	28
2	*			:	.	:	*	J	:	.	:	*	2
32	*			:	.	:	*	K	:	.	:	*	32
25	*			:	.	:	*	L	:	.	:	*	25
18	*			:	.	:	*	M	:	.	:	*	18
7	*			:	.	:	*	N	:	.	:	*	7
10	*			:	.	:	*	O	:	.	:	*	10
20	*			:	.	:	*	P	:	.	:	*	20
26	*			:	.	:	*	Q	:	.	:	*	26
12	*			:	.	:	*	R	:	.	:	*	12
23	*			:	.	:	*	S	:	.	:	*	23
11	*			:	.	:	*	T	:	.	:	*	11
24	*			:	.	:	*	U	:	.	:	*	24
14	*			:	.	:	*	u	:	.	:	*	14
41	*			:	.	:	*	t	:	.	:	*	41
17	*			:	.	:	*	s	:	.	:	*	17
31	*			:	.	:	*	r	:	.	:	*	31
22	*			:	.	:	*	q	:	.	:	*	22
36	*			:	.	:	*	p	:	.	:	*	36
13	*			:	.	:	*	o	:	.	:	*	13
8	*			:	.	:	*	n	:	.	:	*	8
38	*			:	.	:	*	m	:	.	:	*	38
19	*			:	.	:	*	l	:	.	:	*	19
15	*			:	.	:	*	k	:	.	:	*	15

37	*		*	.	:	j	*	:	.	:	37
3	*		*	.	:	i	*	:	.	:	3
39	*		*	.	:	h	*	:	.	:	39
9	*		*	.	:	g	*	:	.	:	9
29	*		*	.	:	f	*	:	.	:	29
34	*		*	.	:	e	*	:	.	:	34
21		*	*	:	:	d*	:	:	.	:	21
6	*		*	:	.	c	*	:	.	:	6
27	*		*	:	.	b	*	:	.	:	27
30	*		*	:	.	a	*	:	.	:	30

Según los criterios propuestos por McNamara, hay cuatro candidatos que no se ajustan al modelo por estar por debajo de 0,75 y cinco por estar por encima de 1,3 en la columna del infit. Teniéndose en cuenta, no obstante, las cifras propuestas por Linacre, algunos de estos candidatos sí se ajustan al modelo, tal y como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 13.34. Gráfico de desajuste de las personas en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE		INFIT MEAN-SQUARE				OUTFIT MEAN-SQUARE				PE	
	-	+	0	0,5	1	1,5	2	0	0,5	1		1,5
4		*	:	.	*	:	A	:	.	:	*	4
33		*	:	.	*	:	B	:	.	:	*	33
5	*		:	.	:	*	C	:	.	:	*	5
40	*		:	.	:	*	D	:	.	:	*	40
35	*	*	:	.	:	*	E	:	.	:	*	35
16	*		:	.	*	:	F	:	.	*	:	16
42	*		:	.	*	:	G	:	.	*	:	42
1	*		:	.	*	:	H	:	.	*	:	1
28	*		:	.	*	:	I	:	.	*	:	28
21*			:	.	*	:	J	:	.	*	:	2
32	*		:	.	*	:	K	:	.	*	:	32
25	*	*	:	.	*	:	L	*	.	:	:	25
18	*		:	.	*	:	M	:	.	*	:	18
7	*		:	.	*	:	N	:	.	*	:	7
10	*		:	.	*	:	O	:	.	*	:	10
20	*		:	.	*	:	P	:	.	*	:	20
26	*		:	.	*	:	Q	:	.	*	:	26
12	*		:	.	*	:	R	:	.	*	:	12
23	*		:	.	*	:	S	:	.	*	:	23
11*	*		:	.	*	:	T	:	.	*	:	11
24*	*		:	.	*	:	U	:	.	*	:	24
14	*		:	.	*	:	u	:	.	*	:	14
41	*		:	.	*	:	t	:	.	*	:	41
17	*		:	.	*	:	s	:	.	*	:	17
31	*		:	.	*	:	r	:	.	*	:	31
22	*		:	.	*	:	q	:	.	*	:	22
36	*		:	.	*	:	p	:	.	*	:	36
13*	*		:	.	*	:	o	:	.	*	:	13
8	*		:	.	*	:	n	:	.	*	:	8
38	*		:	.	*	:	m	:	.	*	:	38
19	*		:	.	*	:	l	:	.	*	:	19
15	*		:	.	*	:	k	:	.	*	:	15
37	*		:	.	*	:	j	:	.	*	:	37

```

|      3| *      |      : * . :      |i  :* . :      | 3|
|     39| *     |      : * . :      |h  * . :      | 39|
|      9| *      |      : * . :      |g  * . :      | 9|
|     29| *     |      : * . :      |f  * . :      | 29|
|     34| *     |      : * . :      |e  * . :      | 34|
|     21| * *    |      : * . :      |d* : . :      | 21|
|      6| *      |      * : . :      |c * : . :      | 6|
|     27| *     |      * : . :      |b * : . :      | 27|
|     30| *     |      * : . :      |a * : . :      | 30|
+-----+
    
```

13.3.2.3.4 Estadísticas de los ítems

A continuación se muestra una tabla con las estadísticas de los ítems del componente de comprensión oral. La medida de los ítems oscila entre 6,53 logits (ítem 15) y -1,90 logits (ítem 7).

Tabla 13.35. Estadísticas de los ítems (ordenados por la medida en logits) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 2,01 REL.: 0,80 ... ITEM: REAL SEP.: 3,38 REL.: 0,92

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER
+-----+
|ENTRY  RAW      MODEL|  INFIT |  OUTFIT |PTMEA|  |  |
|NUMBER SCORE  COUNT MEASURE S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.|WEIGH| ITEM |
+-----+
| 15    0    42    6,53    1,85| MAXIMUM ESTIMATED MEASURE | 2,00| 15 | | |
| 2     4    42    3,17    0,65|0,78  -0,3|0,35  -0,6| 0,65| 2,00| 2 |
| 14    5    42    2,79    0,59|0,76  -0,5|0,60  -0,4| 0,64| 2,00| 14 |
| 3    14    42    0,93    0,38|1,09   0,6|0,91  -0,2| 0,46| 2,00| 3 |
| 4    22    42   -0,08    0,35|0,78  -2,1|0,66  -0,9| 0,58| 2,00| 4 |
| 13   24    42   -0,32    0,35|1,10   0,9|1,04   0,2| 0,35| 2,00| 13 |
| 5    26    42   -0,56    0,35|1,00   0,0|0,93   0,0| 0,40| 2,00| 5 |
| 11   26    42   -0,56    0,35|0,92  -0,6|0,83  -0,3| 0,45| 2,00| 11 |
| 1    27    42   -0,68    0,36|1,03   0,3|0,92   0,0| 0,38| 2,00| 1 |
| 8    27    42   -0,68    0,36|1,32   2,2|8,04   6,4|-0,01| 1,00| 8 |
| 10   28    42   -0,81    0,36|1,21   1,4|1,06   0,3| 0,27| 1,00| 10 |
| 9    31    42   -1,22    0,38|0,97  -0,1|0,87   0,0| 0,37| 1,00| 9 |
| 12   33    42   -1,53    0,41|1,09   0,5|0,91   0,1| 0,29| 2,00| 12 |
| 6    34    42   -1,71    0,42|0,90  -0,4|0,77  -0,1| 0,38| 1,00| 6 |
| 7    35    42   -1,90    0,44|0,95  -0,1|0,86   0,0| 0,32| 1,00| 7 |
+-----+
| MEAN    20,7  42,0  0,52  0,53|0,98  0,0|1,13  0,1|  |  |
| S.D.    11,1  0,0  2,30  0,40|0,15  0,9|1,49  1,4|  |  |
+-----+
    
```

Ningún candidato acertó el ítem 15, y por eso aparece el primero, con una medida logit muy por encima de la medida de los candidatos.

Se incluye a continuación una tabla en la que los ítems aparecen ordenados por su medida de desajuste. En ella se han señalado aquellos ítems que en la columna MNSQ del infit y del outfit tienen cifras por debajo de 0,75 y por encima de 1,3, así como aquellos que en la columna ZSTD del infit y el outfit tienen cifras que están por debajo de -2 o por encima de 2.

Tabla 13.36. Estadísticas de los ítems (ordenados por desajuste) en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0
-----
PERSON: REAL SEP.: 2,01 REL.:0,80 ... ITEM: REAL SEP.: 3,38 REL.: 0,92
-----
ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER
-----
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|ENTRY  | RAW  |      | MODEL|  INFIT |  OUTFIT | PTMEA|  |  |  |
|NUMBER | SCORE| COUNT| MEASURE| S.E. | MNSQ  | ZSTD| MNSQ  | ZSTD| CORR. | WEIGH| ITEM |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| 8     | 27   | 42   | -0,68 | 0,36|1,32 | 2,2|8,04 | 6,4|-0,01| 1,00| 8   |
| 10    | 28   | 42   | -0,81 | 0,36|1,21 | 1,4|1,06 | 0,3| 0,27| 1,00| 10  |
| 13    | 24   | 42   | -0,32 | 0,35|1,10 | 0,9|1,04 | 0,2| 0,35| 2,00| 13  |
| 3     | 14   | 42   | 0,93  | 0,38|1,09 | 0,6|0,91 | -0,2| 0,46| 2,00| 3   |
| 12    | 33   | 42   | -1,53 | 0,41|1,09 | 0,5|0,91 | 0,1| 0,29| 2,00| 12  |
| 1     | 27   | 42   | -0,68 | 0,36|1,03 | 0,3|0,92 | 0,0| 0,38| 2,00| 1   |
| 5     | 26   | 42   | -0,56 | 0,35|1,00 | 0,0|0,93 | 0,0| 0,40| 2,00| 5   |
| 9     | 31   | 42   | -1,22 | 0,38|0,97 | -0,1|0,87 | 0,0| 0,37| 1,00| 9   |
| 7     | 35   | 42   | -1,90 | 0,44|0,95 | -0,1|0,86 | 0,0| 0,32| 1,00| 7   |
| 11    | 26   | 42   | -0,56 | 0,35|0,92 | -0,6|0,83 | -0,3| 0,45| 2,00| 11  |
| 6     | 34   | 42   | -1,71 | 0,42|0,90 | -0,4|0,77 | -0,1| 0,38| 1,00| 6   |
| 4     | 22   | 42   | -0,08 | 0,35|0,78 | -2,1|0,66 | -0,9| 0,58| 2,00| 4   |
| 2     | 4    | 42   | 3,17  | 0,65|0,78 | -0,3|0,35 | -0,6| 0,65| 2,00| 2   |
| 14    | 5    | 42   | 2,79  | 0,59|0,76 | -0,5|0,60 | -0,4| 0,64| 2,00| 14  |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN  | 20,7 | 42,0 | 0,52  | 0,53|0,98 | 0,0|1,13 | 0,1|  |  |  |
| S.D.  | 11,1 | 0,0  | 2,30  | 0,40|0,15 | 0,9|1,49 | 1,4|  |  |  |
+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+

```

Aparte del ítem 15, el que se ajusta menos al modelo de Rasch es el número 8. Tiene una medida de -0,68 logits. Su medida del MNSQ del infit está dentro de los parámetros establecidos, sin embargo tiene un ZSTD del infit de 2,2. En el outfit tiene un MNSQ de 8,04 y un ZSTD de 6,4.

Las dos siguientes tablas muestran los datos de infit y outfit de estos ítems, tal y como se ha estado haciendo hasta ahora. En ambas tablas se ve cómo todos los ítems encajan dentro del modelo si se tiene en cuenta el infit.

Tabla 13.37. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por McNamara)

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	ITEMS
	- +	0 0,8 1 1,3 2	0 0,8 1 1,3 2	
8	*	: . *	A : . :	* 8
10	*	: . *	B : * :	10
13	*	: . *	C : * :	13
3	*	: * :	D : * . :	3
12	*	: * :	E : * . :	12
1	*	: * :	F : * . :	1
5	*	: * . :	G : * . :	5
9	*	: * . :	g : * . :	9
7	*	: * . :	f : * . :	7
11	*	: * . :	e : * . :	11
6	*	: * . :	d : * . :	6
4	*	: * . :	c : * . :	4
2	*	: * . :	b * : . :	2
14	*	: * . :	a * : . :	14

La siguiente tabla muestra los mismos datos agrupados según los parámetros de Linacre.

Tabla 13.38. Gráfico de desajuste de los ítems en el componente de comprensión oral (parámetros propuestos por Linacre)

INPUT: 42 PERSONS 15 ITEMS MEASURED: 42 PERSONS 15 ITEMS 2 CATS 3.63.0

ITEMS FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE	INFIT MEAN-SQUARE	OUTFIT MEAN-SQUARE	ITEMS
	- +	0 0,5 1 1,5 2	0 0,5 1 1,5 2	
8	*	: . *	A : . :	* 8
10	*	: . *	B : * :	10
13	*	: . *	C : * :	13
3	*	: * :	D : * . :	3
12	*	: * :	E : * . :	12
1	*	: * :	F : * . :	1
5	*	: * . :	G : * . :	5
9	*	: * . :	g : * . :	9
7	*	: * . :	f : * . :	7
11	*	: * . :	e : * . :	11
6	*	: * . :	d : * . :	6
4	*	: * . :	c : * . :	4
2	*	: * . :	b * : . :	2
14	*	: * . :	a * : . :	14

13.3.2.3.5 Respuestas inesperadas

En este punto se incluyen dos tablas con las respuestas inesperadas tanto de los candidatos como de los ítems. La primera de ellas recoge las respuestas inesperadas de las personas. En la segunda se observan las respuestas inesperadas de los ítems.

Tabla 13.39. Respuestas inesperadas de los candidatos en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 42 PERSONS  15 ITEMS  MEASURED: 42 PERSONS  15 ITEMS  2 CATS 3.63
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
PERSON      MEASURE  | ITEM
           | 1  1 11
           |76298115342
           high-----
    4    4,31 A|....0.....
   33    4,31 B|....0.....
   35    1,02 E|....0..0..1
    7    0,71 N|.....0.....
    5    0,43 C|.....1.
   20    0,43 P|0..0.....
   40    0,43 D|.....1.
   12    0,17 R|.0.0.....
   23    0,17 S|.0.0.....
   32    0,17 K|..0.....
    1   -0,07 H|..0.....
   18   -0,07 M|00.....
   28   -0,07 I|..0.....
   14   -0,31 u|0.....
   41   -0,31 t|0.....
    2   -2,10 J|.....1.1..
   13   -2,10 o|....1.....
           |-----low-
           |76198115112
           |  2  1 34
    
```

Según la información de la tabla 13.39, es interesante el hecho de que el candidato 4 (con una medida logit de 4,31) no acertara la pregunta número 8, que está muy por debajo de su habilidad, o que el candidato número 13 (con una medida de -2,10 logits) acertara la pregunta número 8.

La siguiente tabla presenta la misma información de la tabla 13.39, pero de manera invertida. En la columna de la izquierda aparecen ahora

los ítems, ordenados de más fácil a más difícil según su medida en logits, y en la parte superior e inferior los candidatos.

Tabla 13.40. Comportamiento inesperado de los ítems en el componente de comprensión oral

```

INPUT: 42 PERSONS  15 ITEMS  MEASURED: 42 PERSONS  15 ITEMS  2 CATS 3.63
-----
MOST UNEXPECTED RESPONSES
ITEM      MEASURE  | PERSON
          | 3 3 42 32121 411
          | 34570052328811432
          |-----high-----
7  -1,90  f|.....0.....0.00..
6  -1,71  d|.....00.0.....
12 -1,53  E|.....0..0.0....
9  -1,22  g|.....0..00.....
1  -0,68  F|...0.....
8  -0,68  A|000.....1.
5  -0,56  G|..0.....
11 -0,56  e|.....1
13 -0,32  C|.....1
14  2,79  a|...1.1.....
2   3,17  b|..1.....
          |-----low-----
          | 34374253212114112
          | 3 5 00 23288 143
    
```

Según los datos, el ítem 2 es uno de los más difíciles (con un valor logit de 3,17). Los cuatro únicos candidatos que supieron la respuesta fueron el 4, 22, 33 y 35. WINSTEPS encuentra extraño que el candidato número 35, quien tiene una medida de 1,02 logits, acertara este ítem.

13.3.2.3.6 Análisis de distractores

En esta sección se incluye una tabla con información sobre las respuestas dadas en cada uno de los ítems de la primera parte del componente (ejercicios de elección múltiple), especificándose el número de respuestas que los candidatos dieron tanto en la opción correcta como en los distractores.

Tabla 13.41. Análisis de distractores del componente de comprensión oral

INPUT: 42 PERSONS 5 ITEMS MEASURED: 41 PERSONS 5 ITEMS 2 CATS WINSTEPS 3.63

ITEM CATEGORY/OPTION/DISTRACTOR FREQUENCIES: ENTRY ORDER

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE MEASURE	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	ITEM
1	a	0	4	10	-4,05	0,58	0,2	LISTEN1
	d	0	4	10	-3,72	0,91	0,7	
	b	0	4	10	-1,81	0,82	0,7	
	c	1	27	69	0,72	0,41	1,1	
	MISSING	***	3	7*	0,26	0,00		
2	b	0	34	83	-0,96	0,37	0,9	LISTEN2
	a	0	3	7	-0,59	2,10	2,2	
	d	1	4	10	4,01	0,89	0,3	
	MISSING	***	1	2*				
3	c	0	3	7	-3,86	0,77	0,1	LISTEN3
	a	0	22	54	-1,52	0,42	1,0	
	b	0	2	5	0,26	0,00	1,0	
	d	1	14	34	1,87	0,57	1,1	
	MISSING	***	1	2*				
4	d	0	8	20	-2,93	0,63	0,4	LISTEN4
	c	0	11	27	-2,23	0,49	0,4	
	b	1	22	54	1,35	0,40	0,7	
	MISSING	***	1	2*				
5	c	0	3	8	-3,09	0,77	0,2	LISTEN5
	a	0	6	15	-2,81	0,81	0,6	
	d	0	5	13	-1,21	1,45	7,6	
	b	1	26	65	0,70	0,41	1,1	
	MISSING	***	2	5*	-4,26			

De acuerdo a la información de la tabla 13.41, el ítem 2 es el que tiene cifras más dispares. Tiene un MNSQ en el outfit de 2,2 en la opción *a*, (una de las opciones incorrectas) y sin embargo tan sólo 0,3 en la opción *d*, la correcta. El ítem 5, por otra parte, tiene una cifra aceptable para la opción *b*, la correcta. Sin embargo, en la opción *d* tiene un valor de 7,6, muy por encima de la cifra esperada.

13.3.3 Expresión escrita

Al igual que se hizo anteriormente, los ejercicios de la expresión escrita los corrigieron los mismos quince correctores usando las mismas escalas de corrección (ver apartado 8.2.4.1) y siguiendo los mismos criterios (apéndice 9). Sin embargo, esta vez no todos los correctores

corrigieron todos los ejercicios. Se siguió la matriz que se muestra en la tabla 13.42, según la cual cada corrector está conectado al menos con otros cinco correctores, tal y como se ve en la tabla 13.43.

Tabla 13.42. Matriz de corrección de los ensayos (2 correcciones por ensayo)

	Correctores														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	X	X													
2		X	X												
3			X	X											
4				X	X										
5					X	X									
6						X	X								
7							X	X							
8								X	X						
9									X	X					
10										X	X				
11											X	X			
12												X	X		
13													X	X	
14														X	X
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20	X														X
21		X												X	
22			X										X		
23				X								X			
24					X						X				
25						X				X					
26							X		X						
27	X							X							
28		X							X						
29			X							X					
30				X							X				
31					X							X			
32						X							X		
33							X							X	
34								X							X
35							X						X		
36						X			X						
37					X			X							
38				X			X								
39			X									X			
40		X									X				
41	X				X										
42	X					X									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Tabla 13.43. Conexiones entre correctores

Corrector	En conexión con corrector														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1		X			X		X	X							X
2	X		X						X		X			X	
3		X		X						X		X	X		
4			X		X		X				X	X			
5	X			X		X		X			X	X			
6					X		X		X	X			X		
7	X			X		X		X	X				X	X	
8	X				X		X	X	X						X
9		X				X	X	X		X					
10			X			X			X		X				
11		X		X	X					X		X			
12			X	X	X						X		X		
13			X			X	X					X		X	
14		X					X						X		X
15	X							X						X	

En los siguientes apartados se muestran en primer lugar una serie de estadísticos descriptivos, seguidos de un análisis de la fiabilidad interna, todos ellos basados en la TCT. En segundo lugar se presentan unos análisis basados en el MRM.

En esta ocasión los análisis no se presentan dos veces. Todos ellos están basados en la doble corrección hecha de cada ejercicio.

13.3.3.1 Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión

La media obtenida teniéndose es de 14,04 con una DT de 3,95, según se muestra en la tabla 13.44 a continuación.

Tabla 13.44. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica del componente de expresión escrita

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error típico	Desv. típ. Estadístico
Total	42	0	22,50	14,0476	0,61018	3,95440
N válido (según lista)	42					

En esta ocasión se pueden fijar dos DT a la derecha de la media (17,99 y 21,94 y tres a la izquierda (10,09, 6,14 y 2,19).

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos de las calificaciones de cada una de las cuatro categorías evaluadas en el primer ejercicio. Las medias van desde 3,02 hasta 2,47 y las desviaciones típicas desde 0,793 hasta 0,911.

Tabla 13.45. Estadísticos descriptivos: media, error típico y desviación típica de las categorías evaluadas en el primer ejercicio del componente de expresión escrita

	Estadístico	Media		Desv. típ. Estadístico
		Estadístico	Error típico	
Consecución de la tarea	42	3,0246	0,12624	0,81816
Organización (coherencia/cohesión)	42	3,0278	0,14067	0,91162
Gramática	42	2,4230	0,12744	0,82592
Léxico y ortografía	42	2,4786	0,12248	0,79374
N válido (según lista)	42			

13.3.3.2 Análisis de la fiabilidad

Para el análisis de la fiabilidad interna del componente se tienen en cuenta los cuatro componentes que se evalúan en el primer ejercicio más el segundo ejercicio. Hay un alfa de Cronbach de 0,933, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 13.46. Coeficiente alfa de Cronbach del componente de expresión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,933	5

La siguiente tabla muestra el análisis de fiabilidad del componente.

Tabla 13.47. Análisis de fiabilidad del componente de expresión escrita

		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Primer ejercicio	Consecución de la tarea	11,0230	10,430	0,859	0,912
	Organización	11,0198	9,603	0,921	0,898
	Gramática	11,6246	10,680	0,792	0,924
	Léxico y ortografía	11,5690	10,452	0,888	0,908
Segundo ejercicio	Consecución de la tarea	10,9540	9,711	0,714	0,947

La tabla anterior indica que la consecución de la tarea del segundo ejercicio tiene una correlación elemento-total corregida más baja que los componentes evaluados en el primer ejercicio y que el alfa subiría hasta 0,947 si se eliminara este ejercicio.

13.3.3.3 MRM

Aparte de los análisis presentados hasta ahora, se llevaron a cabo también unos análisis basados en el MRM con el objetivo de examinar la variabilidad de los correctores y la funcionalidad de la escala de corrección.

En esta sección se presenta primero unos mapas de variables en los que se basan todos los análisis realizados: (1) análisis estadísticos de los ítems, (2) análisis estadísticos de las personas, y (3) análisis estadísticos de las escalas de corrección. En el informe que se prepara para los correctores se incluye el análisis estadístico de los correctores.

13.3.3.3.1 Mapas de variables

En esta sección se ha decidido analizar por separado cada uno de los dos ejercicios de este componente, puesto que en primer lugar cada ejercicio evaluaba subcompetencias distintas, y en segundo lugar los correctores usaron dos escalas de corrección distintas, una para cada uno de los ejercicios. El primer mapa de variables muestra los resultados obtenidos en el primer ejercicio.

Figura 13.5. Mapa de variables del primer ejercicio de la expresión escrita

Measr		+Candidatos	-Correctores	-Categorías	Scale
+ 8	+		+		+ (5) +
	*				
+ 7	+ *		+		+ +
+ 6	+		+		+ +
	**				
+ 5	+ *		+		+ 4 +
+ 4	+		+		+ +
+ 3	+		+		+ +
		3			
	*				---
+ 2	+ *		+ 2	+ Gramática	+ +
	*				
+ 1	+ **		+ 14 5	+ Léxico y ortografía	+ +
	**				
			10 11 7		
* 0	* *		* 1	*	* 3 *
	*				
	*		12		
+ -1	+ **		+ 15 6 9	+	+ +
	***		13 4	Organización	
	*		8	Consecución de la tarea	
+ -2	+ ***		+	+	+ +
	****				---
	**				
+ -3	+ ***		+	+	+ +

+ -4	+		+	+	+ +
	*				
+ -5	+		+	+	+ 2 +
	*				
+ -6	+ *		+	+	+ +
	*				
+ -7	+		+	+	+ (1) +

Según el mapa de variables, el candidato con una habilidad mayor tiene una medida que está muy próxima a 8 logits, mientras que el más bajo está cerca de -7 logits. Por otro lado, el corrector más duro tiene una medida de severidad de casi 3 logits, mientras que el menos duro tiene una medida de severidad aproximada de -2 logits. En general, fueron más benevolentes en la corrección de la consecución de la tarea y más estrictos al corregir la gramática.

La figura 13.6, que se incluye a continuación, muestra el mapa de variables de las correcciones hechas del segundo ejercicio.

Figura 13.6. Mapa de variables del segundo ejercicio de la expresión escrita

	Measr	+Candidatos	-Correctores		-Categorías	Scale
+ 10	+	***	+		+	(5) +
		*				
+ 9	+	*	+		+	--- +
+ 8	+	**	+		+	+ +
		*				
+ 7	+		+		+	+ +
+ 6	+	*	+		+	4 +
		*				
+ 5	+	****	+		+	+ +
		*		2		
+ 4	+	*	+		+	+ +
		*				
+ 3	+	*	+ 3		+	--- +
		*				
+ 2	+		+		+	+ +
		*		14		
+ 1	+	***	+		+	+ +
		*		6 9		
* 0	*	**	*	1	*	3 *
				15 4 7		
+ -1	+	**	+ 1	10 12 13	+	+ +
		*		11 8		
+ -2	+		+ 5		+	+ +
+ -3	+		+		+	--- +
		**				
+ -4	+	**	+		+	+ +
		*				
+ -5	+	*	+		+	+ +
		*				
+ -6	+		+		+	+ +
		**				
+ -7	+		+		+	2 +
		*				
+ -8	+		+		+	+ +
+ -9	+		+		+	+ +
+ -10	+		+		+	--- +
		*				
+ -11	+	*	+		+	(1) +

Según la figura 13.6, los candidatos con una habilidad mayor tienen una medida de 10 logits, mientras que los más bajos tienen una medida de -11 logits. El corrector más duro tiene una medida de severidad cercana a 5 logits, mientras que el menos duro tiene una medida de severidad de -2 logits.

13.3.3.3.2 Estadísticas de los ítems

En este apartado se presentan ciertas cuestiones relacionadas con los ítems de la expresión escrita desde la perspectiva del MRM. En primer lugar se quiere saber en qué medida difieren en dificultad las categorías evaluadas en el primer ejercicio. En segundo lugar, se plantea si existe unidimensionalidad entre dichas categorías.

13.3.3.3.2.1 Dificultad

En esta sección se analiza la dificultad de las categorías evaluadas en el primer ejercicio.

Las medidas de dificultad que aparecen en la tabla 13.48 que se muestra a continuación van desde -1,70 logits para la consecución de la tarea, la categoría más fácil, hasta 1,91 logits para la gramática, la categoría más difícil. Estas medidas muestran un rango de 361 logits.

Tabla 13.48. Informe sobre las medidas de las categorías evaluadas en el primer ejercicio

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model Measure	Model S.E.	N Categorías
350	147	2,4	2,36	1,91	0,19	3 Gramática
372	147	2,5	2,57	1,13	0,19	4 Léxico y ortografía
445	147	3,0	3,08	-1,34	0,18	2 Organización
456	147	3,1	3,15	-1,70	0,18	1 Consec. de la tarea
405.8	147,0	2,8	2,79	0,00	0,19	Mean (Count: 4)
45.6	0,0	0,3	0,33	1,55	0,00	S.D. (Populn)
52.6	0,0	0,4	0,38	1,79	0,00	S.D. (Sample)

13.3.3.2.2 Unidimensionalidad

Tras analizarse la dificultad de los ítems, es importante averiguar si éstos trabajan conjuntamente con el objetivo de definir una variable significativa. Las medidas del infit y del outfit de cada categoría nos ayudan a establecer esta unidimensionalidad. La tabla 13.49 que aparece a continuación provee esa información.

Tabla 13.49. Informe sobre el infit y el outfit de las categorías evaluadas en el primer ejercicio

Infit		Outfit		Estim.		N Categorías
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	
0,95	-0,3	0,95	-0,2	1,03	0,57	3 Gramática
0,99	0,0	0,93	-0,4	1,04	0,57	4 Léxico y ortografía
1,00	0,0	1,02	0,2	0,99	0,58	2 Organización
0,97	-0,2	0,97	-0,1	1,04	0,55	1 Consecución de la tarea
0,98	-0,1	0,97	-0,2		0,57	Mean (Count: 4)
0,02	0,2	0,04	0,2		0,01	S.D. (Populn)
0,02	0,2	0,04	0,3		0,01	S.D. (Sample)

Según se puede observar, la media cuadrática del infit de cada una de las categorías evaluadas está muy cerca de 1, lo cual indica que existe unidimensionalidad entre las categorías y que se pueden calibrar conjuntamente.

13.3.3.3.3 Estadísticas de las personas

En esta sección se analizan algunas de las preguntas acerca de los candidatos. La primera de ellas es la medida en la que difieren en su habilidad. En segundo lugar se intenta averiguar cuáles son los perfiles inusuales a partir de las respuestas que dan y las correcciones hechas por los correctores.

13.3.3.3.3.1 Habilidad

La primera cuestión que se plantea está relacionada con la habilidad de los candidatos. Se desea averiguar si su habilidad difiere de unos a otros, al mismo tiempo que preocupa el saber de qué manera afectan las diferencias de severidad ejercida por los correctores en calificaciones de los candidatos. La siguiente tabla puede servir de ayuda para responder estas preguntas.

Tabla 13.50. Informe sobre las medidas de los candidatos en los dos ejercicios

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Candidatos
33	8	4,1	4,35	7,32	0,83	21
35	8	4,4	4,29	7,07	0,86	4
33	8	4,1	4,03	5,37	0,83	9
33	8	4,1	4,01	5,18	0,84	7
31	8	3,9	4,00	5,13	0,83	33
29	8	3,6	3,49	2,22	0,83	27
204	60	3,4	3,40	1,88	0,29	18
27	8	3,4	3,26	1,35	0,79	25
25	8	3,1	3,16	0,86	0,73	10
26	8	3,3	3,16	0,84	0,76	6
23	8	2,9	3,12	0,68	0,75	40
26	8	3,3	3,10	0,56	0,76	20
25	8	3,1	3,01	0,07	0,75	35
24	8	3,0	2,93	-0,39	0,75	30
23	8	2,9	2,91	-0,52	0,75	5
21	8	2,6	2,84	-0,88	0,76	39
168	60	2,8	2,83	-0,94	0,28	19
21	8	2,6	2,75	-1,31	0,77	28
22	8	2,8	2,72	-1,42	0,77	26
22	8	2,8	2,71	-1,48	0,77	37
20	8	2,5	2,65	-1,71	0,77	3
19	8	2,4	2,56	-2,06	0,82	1
153	60	2,6	2,54	-2,13	0,29	17
22	8	2,8	2,54	-2,15	0,76	12
22	8	2,8	2,53	-2,17	0,76	32
18	8	2,3	2,51	-2,23	0,83	29

	19	8	2,4	2,48	-2,35	0,79		22	
	20	8	2,5	2,45	-2,49	0,79		13	
	21	8	2,6	2,39	-2,73	0,80		23	
	20	8	2,5	2,36	-2,82	0,81		38	
	144	60	2,4	2,34	-2,90	0,30		16	
	18	8	2,3	2,32	-3,00	0,82		24	
	142	60	2,4	2,30	-3,08	0,30		15	
	18	8	2,3	2,20	-3,56	0,82		42	
	20	8	2,5	2,19	-3,62	0,83		34	
	18	8	2,3	2,19	-3,64	0,83		31	
	18	8	2,3	2,19	-3,65	0,83		14	
	13	8	1,6	2,03	-4,82	0,87		2	
	15	8	1,9	1,98	-5,30	0,83		41	
	16	8	2,0	1,90	-5,98	0,83		36	
	16	8	2,0	1,85	-6,33	0,83		8	
	0	0						11	

	Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair-M		Model			
	Score	Count	Average	Avrage	Measure	S,E,		Nu	Candidatos

	38,6	14,0	2,7	2,73	-0,91	0,74		Mean	(Count: 42)
	46,5	17,0	0,8	0,76	3,25	0,17		S.D.	(Populn)
	47,1	17,2	0,8	0,77	3,29	0,17		S.D.	(Sample)

La tabla 13.50 muestra que las medidas de habilidad de los candidatos van desde -6,33 logits para el candidato con una habilidad más baja (número 8) hasta 7,32 para el candidato con una habilidad más alta (número 21). Estas medidas muestran un rango de 13,65 logits.

13.3.3.3.2 Perfiles inusuales

En segundo lugar, se quiere saber si algunos candidatos presentan perfiles inusuales que necesiten una mayor consideración antes de que se ofrezcan los resultados finales y definitivos. Las medidas del infit y del outfit de cada candidato nos ayudan a identificar estos perfiles inusuales. La siguiente tabla provee esa información.

Tabla 13.51. Informe sobre el infit y el outfit de los candidatos en la corrección hecha de los dos ejercicios

Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu Candidatos
0,55	-0,9	0,43	-0,9	1,48	0,29	21 21
1,43	0,9	1,64	1,0	0,57	0,23	4 4
0,54	-0,9	0,42	-0,9	1,49	0,17	9 9
0,44	-1,2	0,34	-1,1	1,56	0,31	7 7
2,38	2,1	2,69	2,0	-0,24	0,44	33 33
0,82	-0,1	0,65	-0,3	1,21	0,35	27 27
0,79	-1,0	0,74	-1,1	1,18	0,46	18 18
0,46	-1,0	0,40	-1,1	1,48	0,44	25 25
1,09	0,3	1,05	0,2	0,95	0,51	10 10
1,20	0,5	1,24	0,6	0,74	0,41	6 6
1,12	0,4	1,12	0,3	0,89	0,27	40 40
1,43	0,9	1,49	0,9	0,52	0,55	20 20
0,60	-0,8	0,57	-0,8	1,45	0,22	35 35
1,23	0,6	1,25	0,6	0,76	0,17	30 30
0,55	-1,0	0,49	-1,0	1,51	0,56	5 5
0,58	-1,0	0,49	-0,9	1,50	0,43	39 39
0,99	0,0	0,94	-0,2	1,06	0,50	19 19
0,68	-0,6	0,58	-0,6	1,38	0,48	28 28
0,52	-1,0	0,47	-1,0	1,49	0,45	26 26
0,79	-0,2	0,79	-0,2	1,21	0,35	37 37
0,42	-1,5	0,37	-1,4	1,65	0,59	3 3
1,11	0,3	1,03	0,2	0,95	0,36	1 1
0,53	-2,9	0,44	-3,1	1,45	0,48	17 17
1,00	0,1	0,94	0,0	1,05	0,54	12 12
1,68	1,3	1,65	1,1	0,26	-0,11	32 32
0,95	0,1	0,83	0,0	1,10	0,23	29 29
0,71	-0,4	0,67	-0,5	1,31	0,44	22 22
1,42	0,9	1,70	1,1	0,56	0,33	13 13
0,92	0,0	0,97	0,1	1,04	0,33	23 23
1,74	1,2	2,10	1,4	0,32	0,01	38 38
1,18	0,9	1,25	1,0	0,85	0,42	16 16
0,69	-0,5	0,50	-0,6	1,35	0,32	24 24
1,18	0,8	1,16	0,7	0,87	0,31	15 15
1,49	1,0	1,68	1,0	0,37	-0,10	42 42
1,83	1,2	1,78	1,1	0,46	0,11	34 34
2,20	1,8	2,04	1,4	-0,18	-0,07	31 31
0,88	0,0	0,80	-0,1	1,13	0,55	14 14
0,38	-1,3	0,29	-1,2	1,58	0,42	2 2
1,23	0,5	1,44	0,8	0,76	0,42	41 41
1,89	1,5	1,99	1,5	0,22	0,43	36 36
0,27	-1,8	0,25	-1,7	1,67	0,00	8 8
Unmeasurable					0,00	11 11
Infit		Outfit		Estim.		
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm	PtBis	Nu Candidatos
1,02	0,0	1,02	0,0		0,32	Mean (Count: 42)
0,51	1,1	0,59	1,1		0,19	S.D. (Populn)
0,51	1,1	0,60	1,1		0,19	S.D. (Sample)

Según los datos de la tabla 13.51, hay varios candidatos con cifras tanto por debajo como por encima de los límites propuestos por McNamara. Más adelante en el punto 13.3.3.5 se mostrarán las respuestas más inesperadas dadas por los candidatos.

13.3.3.3.4 Estadísticas de las escalas de corrección

Aunque fueron los correctores los que usaron las escalas de corrección, se ha decidido incluir el análisis que se hace de ellas en el informe que se prepara para el grupo de trabajo encargado de su diseño, que son quienes pueden y deben modificarlas en caso de que algo no funcione de la manera correcta y esperada.

Una de las preguntas que se quiere responder es si los valores en la escala de corrección están ordenados de manera apropiada, decidiéndose si la escala de corrección funciona en una escala de cinco puntos y si se distingue de manera clara cada una de las categorías de la escala.

13.3.3.3.4.1 Categorías de las escalas de corrección

Del mismo modo que se hizo en los capítulos anteriores, los análisis de las categorías de las escalas de corrección se presentan por separado, ya que los correctores usaron dos escalas distintas: para el primer ejercicio debían dar una puntuación de cero a cinco en cuatro categorías distintas (consecución de la tarea, organización, gramática y léxico/ortografía), mientras que para el segundo ejercicio debían dar tan sólo una calificación global (de cero a cinco) según la consecución de la tarea.

Las siguientes tablas muestran información sobre el uso de la escala de corrección que sirve para dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente.

Tabla 13.52. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
1	15	3%	3%	-6,89	-6,61	0,9		
2	221	38%	40%	-3,62	-3,70	1,1	-7,92	0,22
3	251	43%	83%	-0,69	-0,55	1,0	-2,27	0,09
4	92	16%	98%	3,61	3,34	0,8	2,25	0,12
5	9	2%	100%	7,10	7,60	1,2	7,93	0,31

Tabla 13.53. Primera parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio)

DATA				QUALITY CONTROL			STEP	
Category	Counts	Cum.	Avge	Exp.	OUTFIT	CALIBRATIONS		
Score	Used	%	Meas	Meas	MnSq	Measure	S.E.	
1	3	2%	2%	-9,06	-9,57	2,0		
2	33	24%	26%	-5,23	-5,21	1,0	-9,96	0,53
3	55	40%	65%	0,65	0,80	0,9	-2,63	0,28
4	39	28%	94%	5,94	5,77	0,7	3,67	0,24
5	9	6%	100%	8,75	8,68	0,9	8,93	0,32

Según se puede observar en las tablas 13.52 y 13.53, las cifras de la columna AVGE MEASURE van aumentando a medida que nos movemos hacia abajo, lo cual es indicio de que aquellos candidatos con unas calificaciones más altas muestran un nivel más alto en la variable que se está midiendo que aquellos candidatos con calificaciones más bajas. Los datos de las tres tablas confirman esta regla.

La media cuadrática del outfit en la categoría 1 del segundo ejercicio tiene un valor de 2, indicándose que de alguna manera no se ha hecho un uso correcto.

Las tablas 13.54 y 13.55 pueden también servir de ayuda para comprobar si las escalas de corrección están siendo usadas de la manera esperada.

Tabla 13.54. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del primer ejercicio)

EXPECTATION	MOST	0,5	Cumul.	Cat
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	
Category	-0,5	from	at	Prob
(-8,98)	low	low	100%	
-5,01	-7,90	-7,92	-7,92	89%
0,00	-2,26	-2,27	-2,27	83%
5,02	2,26	2,25	2,24	90%
(9,01)	7,92	7,93	7,92	100%
--- (Mean) ----- (Modal) -- (Median) -----				

Tabla 13.55. Segunda parte del informe sobre la escala de corrección (Corrección hecha del segundo ejercicio)

EXPECTATION	MOST	0,5	Cumul.	Cat	Obsd-Expd
Measure at	PROBABLE	Probabil.	PEAK	Diagnostic	
Category	-0,5	from	at	Prob	Residual
(-11,02)	low	low	100%		3,0
-6,11	-9,94	-9,96	-9,96	95%	33,0
0,43	-2,61	-2,63	-2,63	92%	55,0
6,25	3,64	3,67	3,65	87%	39,0
(10,00)	8,93	8,93	8,92	100%	9,0
--- (Mean) ----- (Modal) -- (Median) -----					

Tal y como se observa, todas las cifras de la tercera columna en las dos tablas aparecen ordenadas de menor a mayor, indicándose que los correctores hacen un buen uso de las escalas.

Finalmente, una última forma de comprobar la manera en la que se usan las escalas de corrección es a través del uso de las curvas de la probabilidad. En las dos figuras que se incluyen a continuación se ve claramente que hay una cima para cada uno de los valores, lo que demuestra que éstas están funcionando de la manera esperada.

Figura 13.7. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del primer ejercicio

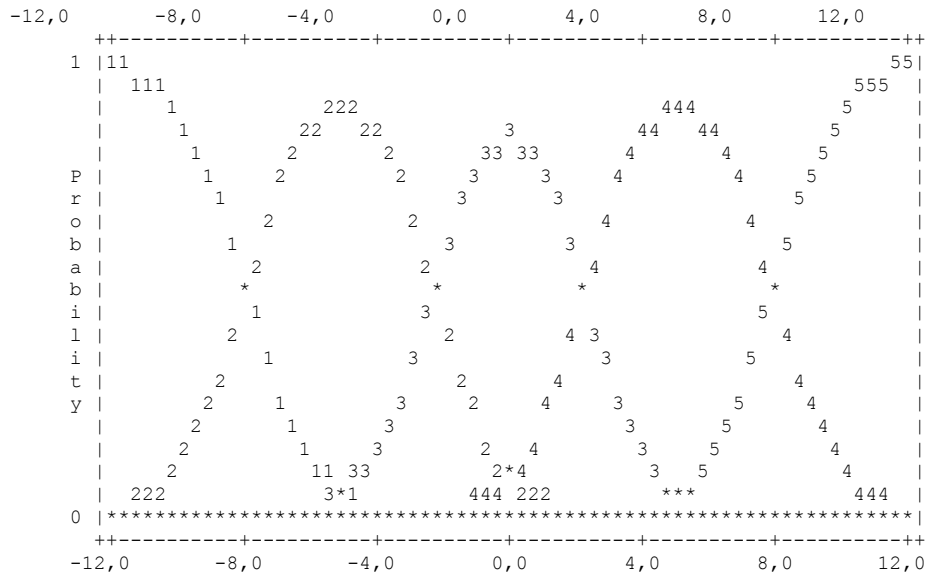
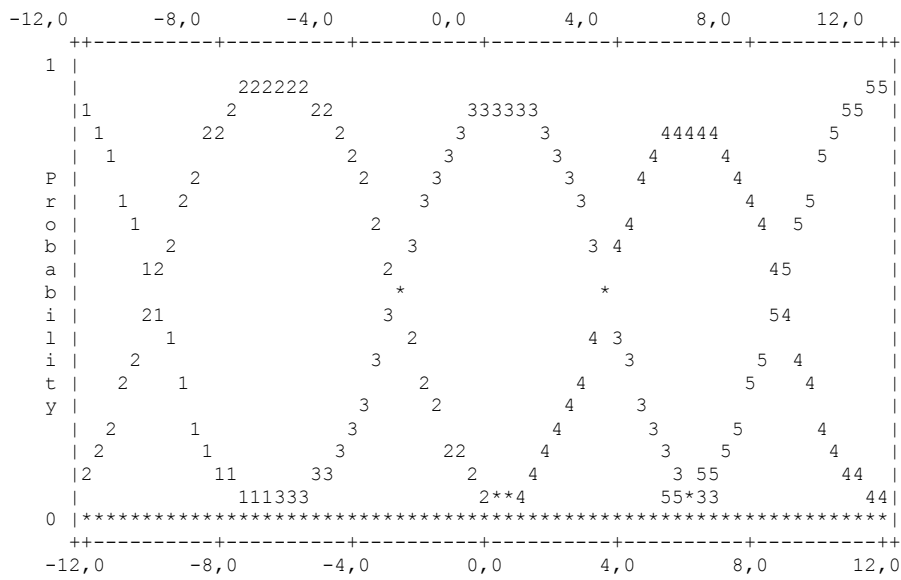


Figura 13.8. Curvas de la probabilidad de la escala de corrección del segundo ejercicio



13.3.3.3.5 Respuestas inesperadas

Tal y como se dijo ya anteriormente, algunos de los candidatos en los análisis presentados hasta ahora tienen una media cuadrática del *infit* por encima o por debajo de los límites establecidos. Es por ello por lo que interesa mirar las tablas que aparecen a continuación, en las que se muestran las respuestas inesperadas en este componente.

Tabla 13.56. Respuestas inesperadas del primer ejercicio

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	Categorías
2	2	2,9	-0,9	-2	1	1	1	1	1	Consecución de la tarea
4	4	3,1	0,9	2	19	19	1	1	2	Organización
2	2	3,0	-1,0	-2	18	18	1	1	3	Gramática
3	3	2,1	0,9	2	15	15	1	1	4	Léxico y ortografía
1	1	1,9	-0,9	-2	16	16	2	2	4	Léxico y ortografía
1	1	2,1	-1,1	-3	15	15	3	3	2	Organización
4	4	4,9	-0,9	-2	4	4	4	4	1	Consecución de la tarea
2	2	2,9	-0,9	-2	15	15	4	4	2	Organización
3	3	2,1	0,9	2	41	41	5	5	1	Consecución de la tarea
1	1	1,9	-0,9	-2	16	16	5	5	3	Gramática
3	3	1,8	1,2	2	31	31	5	5	3	Gramática
1	1	2,0	-1,0	-3	16	16	5	5	4	Léxico y ortografía
2	2	2,9	-0,9	-2	16	16	6	6	1	Consecución de la tarea
3	3	2,2	0,8	2	36	36	6	6	2	Organización
2	2	3,1	-1,1	-2	6	6	6	6	4	Léxico y ortografía
4	4	3,1	0,9	2	19	19	7	7	1	Consecución de la tarea
5	5	4,2	0,8	2	33	33	7	7	1	Consecución de la tarea
3	3	2,0	1,0	3	38	38	7	7	3	Gramática
3	3	1,9	1,1	3	42	42	7	7	3	Gramática
2	2	3,0	-1,0	-2	15	15	8	8	2	Organización
3	3	2,1	0,9	2	34	34	8	8	3	Gramática
2	2	2,9	-0,9	-2	16	16	9	9	2	Organización
3	3	2,2	0,8	2	16	16	9	9	3	Gramática
1	1	1,9	-0,9	-2	36	36	9	9	4	Léxico y ortografía
4	4	3,1	0,9	2	19	19	10	10	1	Consecución de la tarea
4	4	3,1	0,9	2	30	30	11	11	2	Organización
4	4	3,0	1,0	2	23	23	12	12	1	Consecución de la tarea
5	5	3,9	1,1	2	18	18	12	12	2	Organización
3	3	2,1	0,9	2	16	16	12	12	3	Gramática
4	4	3,0	1,0	2	15	15	13	13	1	Consecución de la tarea
2	2	3,2	-1,2	-2	32	32	13	13	1	Consecución de la tarea
2	2	2,9	-0,9	-2	15	15	13	13	2	Organización
5	5	4,0	1,0	2	33	33	14	14	2	Organización
1	1	2,0	-1,0	-2	13	13	14	14	3	Gramática
2	2	2,9	-0,9	-2	16	16	15	15	2	Organización
2	2	3,1	-1,1	-2	20	20	15	15	4	Léxico y ortografía

A continuación se presenta un análisis de los resultados obtenidos por aquellos candidatos cuyos números se repiten continuamente en la tabla 13.56, en un intento de justificar las respuestas inesperadas de cada uno de ellos. Hay que destacar, no obstante, que los candidatos de los que se habla son aquellos que todos los correctores corrigieron. Es por ello por lo que aparecen reflejados más veces en la tabla anterior.

1. Candidato 15. Las calificaciones que este candidato recibe en la organización de la tarea es generalmente de 3. FACETS espera que esta sea la calificación que reciba. Es por ello por lo que encuentra extraño que reciba algunos 2, e incluso un 1. En la consecución de la tarea y el léxico recibe dos calificaciones más altas de las que el programa espera que obtenga.
2. Candidato 16. Este es el candidato que aparece más veces en la tabla anterior. FACETS ha resaltado aquellas ocasiones en las que recibe una calificación más baja que la esperada (sobre todo en el léxico y la ortografía y en la consecución de la tarea). En la gramática, sin embargo, en dos ocasiones recibe un 3, mientras que se esperaba que tuviese más bien un 2.
3. Candidato 19. Aparece tan sólo tres veces en la tabla, debido a que en dos ocasiones recibe un 4 en la consecución de la tarea y en otra ocasión tiene un 4 en la organización, esperándose que recibiera un 3 en los tres casos.

En la tabla 13.56 aparecen reflejados, aunque en menor medida, el número de otros candidatos y de otros correctores. Se trata de casos aislados en los que no se puede distinguir un patrón definido de comportamiento inesperado.

La tabla 13.57 que aparece a continuación muestra las respuestas inesperadas del segundo ejercicio.

Tabla 13.57. Respuestas inesperadas del segundo ejercicio

Cat	Step	Exp.	Resd	StRes	Nu	Ca	Nu	Co	N	C
3	3	2,1	0,9	2	29	29	3	3	1	1
1	1	2,0	-1,0	-4	16	16	7	7	1	1
4	4	3,1	0,9	2	17	17	7	7	1	1
3	3	3,9	-0,9	-2	18	18	7	7	1	1
2	2	3,0	-1,0	-3	19	19	8	8	1	1
5	5	4,0	1,0	2	18	18	10	10	1	1
2	2	2,9	-0,9	-2	29	29	10	10	1	1
3	3	2,1	0,9	3	16	16	11	11	1	1

13.4 Informes realizados para los centros de los alumnos que hicieron la prueba

En esta sección se ofrecen informes para los centros de los candidatos que hicieron la prueba. En la primera parte aparecen unas tablas con información de cada uno de los ejercicios de los tres componentes evaluados, especificándose qué ítems tuvieron correctos e incorrectos cada uno de los candidatos. Tras estos informes se incluye una tabla en la que se comparan las medias y los porcentajes de respuestas correctas en cada uno de los componentes de los dos centros que han participado en este estudio.

Tabla 13.58. Primer ejercicio de comprensión escrita (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Total
1	0	1	1	0	1	3
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	1	1	1	3
4	1	1	1	1	1	5
5	1	1	1	1	1	5
6	0	1	0	0	0	1
7	1	1	1	1	1	5
8	0	0	0	0	0	0
9	1	1	0	0	0	2
10	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	1	0	1
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	1	0	1	2
15	0	0	1	1	0	2
16	0	1	1	0	1	3
17	0	0	1	0	0	1
18	0	1	0	1	1	3
19	0	0	0	0	1	1
20	1	1	1	1	0	4
21	0	1	0	1	1	3
22	0	0	1	1	1	3

Tabla 13.59. Primer ejercicio de comprensión escrita (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Total
23	0	0	0	0	1	1
24	0	0	1	0	0	1
25	0	1	1	1	1	4
26	1	0	1	1	1	4
27	1	1	1	1	1	5
28	0	0	0	1	1	2
29	0	1	1	0	1	3
30	1	1	1	0	1	4
31	0	0	0	1	0	1
32	0	1	1	0	1	3
33	1	1	1	1	1	5
34	0	1	1	0	1	3
35	0	0	0	1	1	2
36	0	0	1	0	1	2
37	1	0	1	1	0	3
38	1	1	0	0	0	2
39	1	0	1	1	0	3
40	0	1	0	1	1	3
41	0	1	0	0	0	1
42	0	1	0	0	0	1

Tabla 13.60. Segundo ejercicio de comprensión escrita (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Total
1	1	1	1	1	1	5
2	0	0	0	0	0	0
3	0	1	1	0	1	3
4	1	1	1	1	1	5
5	1	1	1	1	1	5
6	0	1	1	0	1	3
7	1	1	1	1	1	5
8	0	0	1	1	0	2
9	1	1	1	1	1	5
10	1	1	1	1	1	5
11	0	0	0	0	0	0
12	1	1	1	1	0	4
13	0	1	1	1	1	4
14	1	0	1	0	1	3
15	0	0	1	0	1	2
16	1	1	1	1	1	5
17	0	1	1	0	1	3
18	0	0	1	1	1	3
19	1	1	1	1	1	5
20	1	1	1	1	1	5
21	1	1	1	1	1	5
22	0	1	1	0	1	3

Tabla 13.61. Segundo ejercicio de comprensión escrita (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Total
23	1	1	1	1	1	5
24	0	0	1	0	1	2
25	1	1	1	1	1	5
26	1	1	1	0	1	4
27	1	1	1	1	1	5
28	0	0	1	0	1	2
29	0	0	1	0	1	2
30	1	1	1	0	1	4
31	0	0	1	0	1	2
32	1	0	1	0	1	3
33	1	1	1	1	1	5
34	0	1	1	0	1	3
35	1	1	1	0	1	4
36	1	1	1	0	1	4
37	1	0	1	1	1	4
38	0	1	1	0	1	3
39	0	1	1	0	1	3
40	1	0	1	0	0	2
41	0	1	0	0	0	1
42	1	0	1	0	0	2

Tabla 13.62. Tercer ejercicio de comprensión escrita (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	ítem 11	ítem 12	ítem 13	ítem 14	ítem 15	Total
1	0	0	0	0	0	0
2	1	1	1	1	1	5
3	1	1	1	1	1	5
4	1	1	1	1	1	5
5	1	1	1	1	1	5
6	1	1	1	1	1	5
7	1	1	1	1	1	5
8	1	1	0	1	0	3
9	0	1	1	1	0	3
10	1	1	1	1	1	5
11	0	0	0	0	0	0
12	1	1	1	1	1	5
13	0	0	0	0	0	0
14	1	1	1	1	1	5
15	1	1	1	1	1	5
16	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0
18	0	1	1	1	0	3
19	0	1	1	1	0	3
20	0	1	0	1	0	2
21	1	1	1	1	1	5
22	1	1	1	1	1	5

c

Tabla 13.63. Tercer ejercicio de comprensión escrita (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ítem 11	ítem 12	ítem 13	ítem 14	ítem 15	Total	ID
23	1	1	1	1	1	5
24	0	1	0	0	0	1
25	1	1	1	1	1	5
26	0	0	1	1	0	2
27	0	0	0	1	0	1
28	1	1	1	1	1	5
29	1	1	1	1	1	5
30	1	1	1	1	1	5
31	1	1	1	1	1	5
32	1	1	0	0	1	3
33	1	1	1	1	1	5
34	1	1	1	1	1	5
35	1	1	1	1	1	5
36	1	1	1	1	1	5
37	1	1	0	0	1	3
38	1	1	1	1	1	5
39	1	1	1	1	1	5
40	1	1	1	1	1	5
41	1	1	1	1	1	5
42	1	1	1	1	1	5

Tabla 13.64. Cuarto ejercicio de comprensión escrita, ítems 16-20 (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
1	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	0
3	0	1	0	0	0
4	1	1	1	1	0
5	1	1	1	0	0
6	1	1	1	0	0
7	1	1	1	0	0
8	1	1	1	0	0
9	1	1	0	0	0
10	1	1	1	0	0
11	1	1	1	0	0
12	0	1	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	1	1	1	0	0
15	0	1	0	0	0
16	0	0	0	0	0
17	1	1	1	0	0
18	1	1	1	0	0
19	0	0	0	0	0
20	1	1	1	0	0
21	1	1	1	0	0
22	0	1	0	0	0

Tabla 13.65. Cuarto ejercicio de comprensión escrita, ítems 16-20 (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
23	1	1	0	0	0
24	0	0	0	0	0
25	0	1	1	0	0
26	1	0	1	0	0
27	1	1	1	1	0
28	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0
30	1	1	0	0	0
31	1	0	0	0	0
32	1	1	1	0	0
33	1	1	1	0	0
34	0	1	0	1	0
35	1	1	1	0	0
36	1	0	0	0	0
37	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0
39	1	1	0	0	0
40	1	1	0	0	0
41	0	1	0	0	0
42	0	1	0	0	0

Tabla 13.66. Cuarto ejercicio de comprensión escrita, ítems 21-25 (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Total
1	0	0	0	0	0	0
2	1	0	1	1	1	6
3	0	0	1	0	0	2
4	1	1	1	1	1	9
5	1	0	1	1	0	6
6	1	1	1	1	0	7
7	0	0	1	1	0	5
8	0	0	0	1	0	4
9	0	0	0	1	0	3
10	0	0	1	1	0	5
11	0	0	0	0	0	3
12	0	0	0	0	0	1
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	3
15	0	0	0	0	0	1
16	0	0	0	0	0	0
17	0	0	1	1	0	5
18	0	0	0	1	0	4
19	0	0	0	0	0	0
20	0	1	0	1	0	5
21	0	0	1	1	0	5
22	0	0	1	0	0	2

Tabla 13.67. Cuarto ejercicio de comprensión escrita, ítems 21-25 (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Total
23	1	0	0	1	0	4
24	0	0	0	0	0	0
25	0	1	1	1	0	5
26	0	1	1	0	0	4
27	0	0	1	1	0	6
28	0	1	0	1	0	2
29	0	0	0	1	1	2
30	0	1	1	0	0	4
31	1	0	0	0	0	2
32	0	0	1	1	0	5
33	1	1	0	1	0	6
34	0	0	1	0	0	3
35	1	0	0	0	0	4
36	0	0	0	0	0	1
37	1	0	0	1	0	2
38	0	0	0	0	0	0
39	0	0	0	1	0	3
40	0	0	0	0	0	2
41	0	0	0	0	0	1
42	0	1	1	1	0	4

Tabla 13.68. Primer ejercicio de comprensión oral (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	Total
1	2	0	2	2	2	8
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	2	2	2	2	2	10
5	2	0	2	0	0	4
6	2	0	0	2	2	6
7	0	0	2	2	0	4
8	2	0	0	0	2	4
9	2	0	0	0	2	4
10	2	0	2	2	0	6
11	2	0	0	0	0	2
12	0	0	0	2	2	4
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	2	2	4
15	0	0	0	0	0	0
16	2	0	2	2	2	8
17	2	0	0	0	2	4
18	0	0	0	2	2	4
19	0	0	0	0	0	0
20	2	0	0	2	2	6
22	2	0	2	2	2	8
22	0	0	0	0	0	0

Tabla 13.69. Primer ejercicio de comprensión oral (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	Total
23	0	0	0	2	2	4
24	2	0	0	0	0	2
25	2	2	0	2	2	8
26	2	0	2	2	0	6
27	2	0	0	2	2	6
28	2	0	2	2	2	8
29	2	0	0	0	2	4
30	2	0	0	2	2	6
31	2	0	0	0	2	4
32	2	0	2	2	2	8
33	2	2	2	2	2	10
34	2	0	0	0	2	4
35	2	2	2	2	0	8
36	0	0	0	0	0	0
37	0	0	0	0	0	0
38	2	0	0	0	2	4
39	0	0	0	0	2	4
40	2	0	2	0	0	4
41	0	0	0	2	2	4
42	2	0	2	2	2	8

Tabla 13.70. Segundo ejercicio de comprensión oral (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Total
1	1	1	1	1	0	4
2	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	1	0	3
4	1	1	0	1	1	4
5	1	1	1	1	0	4
6	1	1	1	1	1	5
7	1	1	1	1	1	5
8	1	1	0	0	0	2
9	1	1	1	1	0	4
10	1	1	0	1	1	4
11	0	0	0	0	1	1
12	0	1	1	0	1	3
13	1	1	1	0	1	4
14	1	0	0	1	1	3
15	1	1	1	1	1	5
16	1	1	1	0	0	3
17	1	1	1	1	1	5
18	0	0	1	1	0	2
19	1	1	0	1	1	4
20	1	0	0	0	1	2
21	1	1	1	1	1	5
22	0	1	1	1	1	4

Tabla 13.71. Segundo ejercicio de comprensión oral (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Total
23	0	1	1	0	1	3
24	0	0	0	0	1	1
25	1	1	1	1	1	5
26	1	1	0	1	1	4
27	1	1	1	1	1	5
28	1	1	1	1	0	4
29	1	1	1	1	0	4
30	1	1	1	1	1	5
31	1	1	1	1	1	5
32	1	1	1	1	1	5
33	1	1	0	1	1	4
34	1	1	1	1	0	4
35	1	1	0	1	1	4
36	0	1	1	1	1	4
37	1	1	1	1	1	5
38	1	1	0	0	0	2
39	1	1	1	1	1	5
40	1	1	1	1	0	4
41	1	0	0	1	1	3
42	1	1	1	0	0	3

Tabla 13.72. Tercer ejercicio de comprensión oral (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

ID	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Total
1	0	0	0	0	0	0
2	2	0	2	0	0	4
3	0	2	2	0	0	4
4	2	2	2	2	0	8
5	0	2	2	2	0	6
6	2	2	2	0	0	6
7	2	2	2	0	0	6
8	2	2	2	0	0	6
9	0	2	0	0	0	4
10	2	2	0	0	0	4
11	0	2	0	0	0	4
12	2	2	2	0	0	6
13	0	0	0	0	0	0
14	2	2	0	0	0	4
15	2	2	2	0	0	6
16	0	0	0	0	0	0
17	2	0	0	0	0	4
18	2	2	2	0	0	6
19	2	2	2	0	0	6
20	2	2	2	0	0	6
21	2	2	2	2	0	8
22	0	2	2	0	0	4

Tabla 13.73. Tercer ejercicio de comprensión oral (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

ID	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Total
23	2	2	2	0	0	6
24	0	2	0	0	0	4
25	2	2	2	0	0	6
26	2	2	0	0	0	4
27	2	2	2	0	0	6
28	0	0	0	0	0	0
29	0	2	0	0	0	4
30	2	2	2	0	0	6
31	2	0	0	0	0	4
32	0	0	0	0	0	0
33	2	2	2	2	0	8
34	0	2	0	0	0	4
35	2	2	0	0	0	4
36	0	2	2	0	0	4
37	2	2	2	0	0	6
38	2	2	2	0	0	6
39	2	2	2	0	0	6
40	0	2	2	2	0	6
41	2	2	0	0	0	4
42	0	0	0	0	0	0

Tabla 13.74. Expresión escrita (I.E.S Ángel Ganivet, Granada)

	Consec. tarea	Primer ejercicio			Total 1er. Ej.	2º Ej.	Total 1er Ej. y 2º Ej.
		Organ.	Gramát.	Léxico			
1	2,50	3,00	2,00	2,00	9,50	3,50	13,00
2	2,00	2,00	1,00	1,50	6,50	3,50	10,00
3	2,50	2,50	2,50	2,50	10,00	3,50	13,50
4	4,00	5,00	4,00	4,50	17,50	5,00	22,50
5	3,00	3,50	2,50	2,50	11,50	5,00	16,50
6	3,50	4,00	3,00	2,50	13,00	3,50	16,50
7	4,50	4,00	4,00	4,00	16,50	5,00	21,50
8	2,00	2,00	2,00	2,00	8,00	3,00	11,00
9	4,00	4,50	4,00	4,00	16,50	3,00	19,50
10	4,00	3,50	2,00	3,00	12,50	4,50	17,00
11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
12	3,50	3,00	2,50	2,00	11,00	3,50	14,50
13	2,50	3,00	2,00	2,50	10,00	3,00	13,00
14	3,00	2,50	1,50	2,00	9,00	3,00	12,00
15	2,80	2,33	2,00	2,33	9,46	4,33	13,79
16	2,73	2,60	2,07	2,20	9,60	1,93	11,53
17	2,93	2,73	2,13	2,40	10,19	3,07	13,26
18	3,67	3,80	2,80	3,33	13,60	3,80	17,40
19	3,40	3,20	2,27	2,33	11,20	2,80	14,00
20	4,00	4,00	2,50	2,50	13,00	4,00	17,00
21	4,00	4,50	4,00	4,00	16,50	4,00	20,50
22	3,00	2,50	2,00	2,00	9,50	3,50	13,00

Tabla 13.75. Expresión escrita (I.E.S Pedro Jiménez Montoya, Baza)

	Consec. tarea	Primer ejercicio			Total 1er. Ej.	2º Ej.	Total 1er Ej. y 2º Ej.
		Organ.	Gramát.	Léxico			
23	3,50	3,00	2,00	2,00	10,50	2,50	13,00
24	2,50	2,50	2,00	2,00	9,00	2,50	11,50
25	3,50	4,00	3,00	3,00	13,50	4,00	17,50
26	3,00	3,00	2,00	3,00	11,00	3,50	14,50
27	4,00	4,00	3,00	3,50	14,50	4,00	18,50
28	3,00	3,00	2,50	2,00	10,50	2,00	12,50
29	3,00	2,00	2,00	2,00	9,00	2,50	11,50
30	3,00	3,50	3,00	2,50	12,00	2,50	14,50
31	2,00	2,50	2,50	2,00	9,00	2,00	11,00
32	2,50	3,00	3,00	2,50	11,00	3,00	14,00
33	4,50	4,50	3,50	3,00	15,50	4,50	20,00
34	3,00	2,00	2,50	2,50	10,00	2,50	12,50
35	3,00	3,50	3,00	3,00	12,50	3,50	16,00
36	2,50	2,50	1,50	1,50	8,00	2,00	10,00
37	3,00	3,00	2,00	3,00	11,00	3,00	14,00
38	2,50	2,50	3,00	2,00	10,00	2,00	12,00
39	3,00	3,00	2,00	2,50	10,50	3,00	13,50
40	3,50	3,00	3,00	2,00	11,50	2,00	13,50
41	2,50	2,00	1,00	2,00	7,50	1,00	8,50
42	2,00	2,50	2,50	2,00	9,00	1,50	10,50

En la siguiente tabla se comparan las medias totales obtenidas en los tres componentes evaluados y la DT de los dos centros. La media se hace de un total de 25, que es la puntuación máxima que se puede obtener en cada uno de los componentes. Se ha incluido también una columna en la que se ha transformado la media en una puntuación que se sitúa en una escala de 0 a 10 para cada componente. Es importante que cada centro del que se examinan estudiantes reciba un informe con este tipo de información.

Tabla 13.76. Media, desviación típica y puntuación de los tres componentes evaluados en los dos centros participantes

	Comprensión escrita			Comprensión oral			Expresión escrita		
	Media	DT	Punt.	Media	DT	Punt.	Media	DT	Punt.
I.E.S. Ángel Ganivet	12,72	5,275	5,08	11,72	4,661	4,68	14,59	4,733	5,83
I.E.S. Pedro Jiménez Montoya	13,15	3,815	5,26	12,95	3,872	5,18	13,45	2,874	5,38
Todos los centros	12,92	4,587	5,16	12,30	4,296	4,92	14,04	3,954	5,61

Según se puede observar, las puntuaciones más altas de los dos centros son las del componente de expresión escrita, seguidas de las de la comprensión escrita. Los resultados obtenidos en el componente de comprensión oral quedan por debajo de los otros componentes.

13.5 Informes realizados para los alumnos que hicieron la prueba

En esta sección se muestra un ejemplo de la información que debe aparecer en los informes que se tienen que preparar para los alumnos que hacen la prueba. Como ejemplo se ofrecen los informes del candidato número 1. El nombre del candidato debe aparecer en el

informe que se prepara; en este caso se ha decidido omitir esta información con el fin de respetar el anonimato de los participantes.

Las tres primeras tablas ofrecen información sobre cada uno de los componentes evaluados, indicándose cuáles fueron los ítems que este candidato acertó y cuáles no. Se ofrece una cuarta tabla en la que se comparan los totales obtenidos en cada componente dándose una puntuación de 0 a 10. Finalmente, se incluyen unos gráficos de barras en los que se compara la actuación del candidato con la de los estudiantes de su mismo centro y con la de todos los estudiantes que participaron en el estudio.

Tabla 13.77. Resultados obtenidos en el componente de comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primer ejercicio (Cada ítem vale 1 punto)	Ítem 1	0	0	0
	Ítem 2	1	1	1
	Ítem 3	1	1	2
	Ítem 4	0	0	2
	Ítem 5	1	1	3
Segundo ejercicio (Cada ítem vale 1 punto)	Ítem 6	1	1	4
	Ítem 7	1	1	5
	Ítem 8	1	1	6
	Ítem 9	1	1	7
	Ítem 10	1	1	8
Tercer ejercicio (Cada ítem vale 1 punto)	Ítem 11	0	0	8
	Ítem 12	0	0	8
	Ítem 13	0	0	8
	Ítem 14	0	0	8
	Ítem 15	0	0	8
Cuarto ejercicio (Cada ítem vale 1 punto)	Ítem 16	0	0	8
	Ítem 17	0	0	8
	Ítem 18	0	0	8
	Ítem 19	0	0	8
	Ítem 20	0	0	8
	Ítem 21	0	0	8
	Ítem 22	0	0	8
	Ítem 23	0	0	8
	Ítem 24	0	0	8
	Ítem 25	0	0	8
Total	8	8	8	

Tabla 13.78.Resultados obtenidos en el componente de comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primer ejercicio (Cada ítem vale 2 puntos)	Ítem 1	1	2	2
	Ítem 2	0	0	2
	Ítem 3	1	2	4
	Ítem 4	1	2	6
	Ítem 5	1	2	8
Segundo ejercicio (Cada ítem vale 1 punto)	Ítem 6	1	1	9
	Ítem 7	1	1	10
	Ítem 8	1	1	11
	Ítem 9	1	1	12
	Ítem 10	0	0	12
Tercer ejercicio (Cada ítem vale 2 puntos)	Ítem 11	0	0	12
	Ítem 12	0	0	12
	Ítem 13	0	0	12
	Ítem 14	0	0	12
	Ítem 15	0	0	12
Total		8	12	12

Tabla 13.79.Resultados obtenidos en el componente de expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primer ejercicio (Cada categoría se evalúa de 1 a 5)	Consecución de la tarea	2,50	2,5	2,5
	Organización	3,00	3	3,5
	Gramática	2,00	2	7,5
	Léxico y ortografía	2,00	2	9,5
Segundo ejercicio (Se evalúa de 1 a 5)	Consecución de la tarea	3,50	3,5	13
	Total	13	13	13

Tabla 13.80.Porcentaje y puntuación obtenida en los tres componentes y su total

	Porcentaje	Puntuación (de 0 a 10)
Comprensión escrita	8	0,8
Comprensión oral	12	1,2
Expresión escrita	13	1,3
Expresión oral	No evaluado	No evaluado
Total	33	3,3

Es importante tener en cuenta que en la puntuación total que se ofrece en la tabla anterior no se incluyen los cuatro componentes, ya que faltan los resultados de la expresión oral. La puntuación obtenida por este candidato podría llegar a subir hasta 5,8 si se le suman los 2,5 puntos máximos que se pueden obtener en este último componente.

Figura 13.9. Comprensión escrita

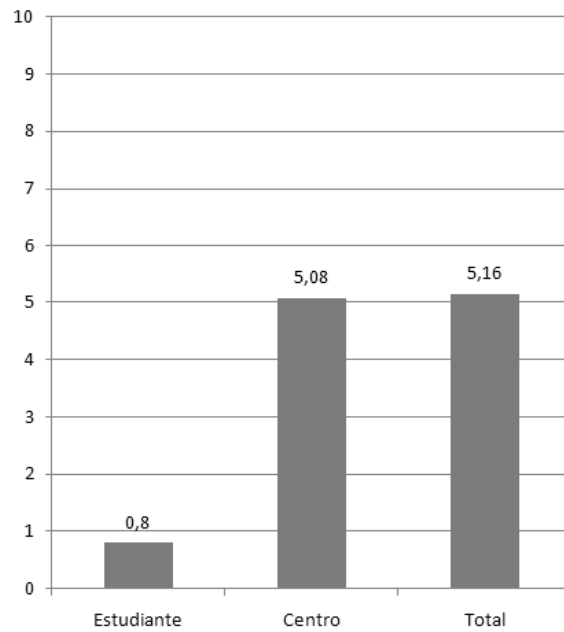


Figura 13.10. Comprensión oral

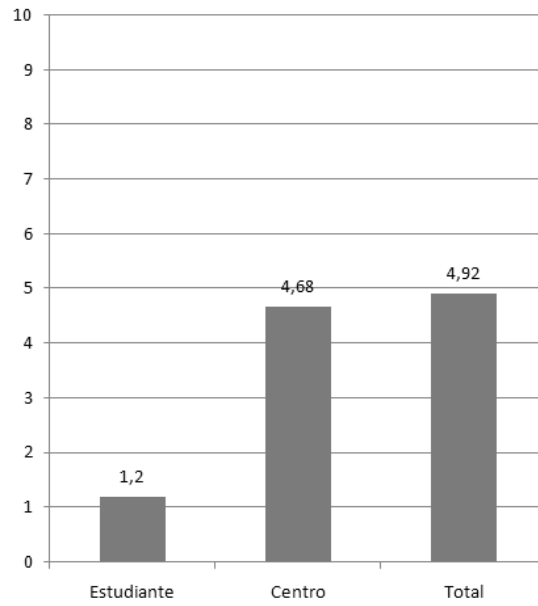


Figura 13.11. Expresión escrita

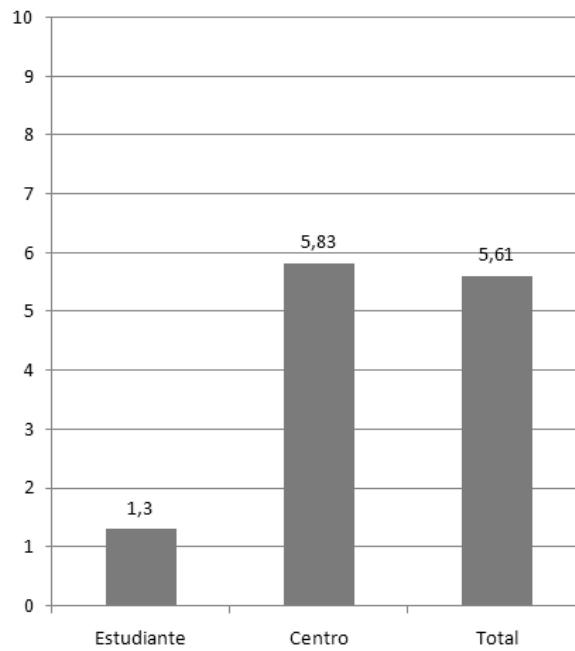
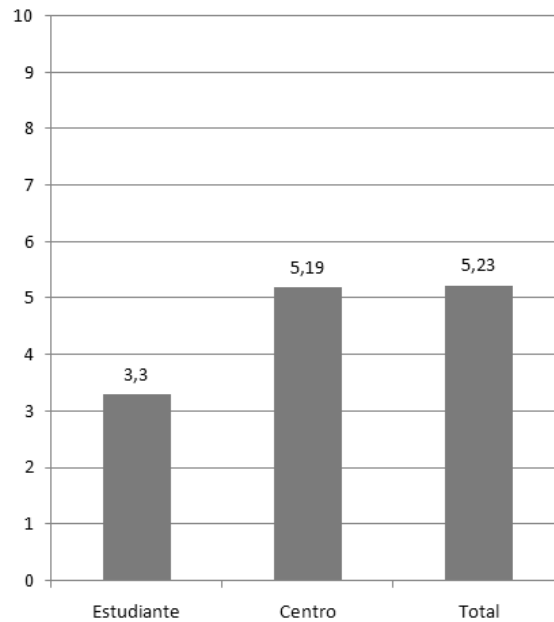


Figura 13.12. Total



13.6 Informes realizados para los correctores

En esta sección se muestran los informes para los correctores, en los que se muestra (1) el índice de fiabilidad que hay entre ellos (basados en la TCT y realizados con el programa SPSS), (2) el índice de severidad ejercido por cada uno de ellos y (3) la consistencia con la que usaron las escalas de corrección. Estos dos últimos análisis se basan en el MRM y se realizaron con el programa FACETS.

13.6.1 Análisis de la fiabilidad entre los correctores

Las siguientes diez tablas presentan los coeficientes de fiabilidad entre todos los correctores que participaron en el estudio, teniéndose en cuenta las calificaciones que dieron para cada una de las categorías de la

escala de corrección del primer ejercicio y las puntuaciones dadas en el segundo ejercicio.

Tabla 13.81. Coeficiente alfa de Cronbach de la consecución de la tarea del primer ejercicio de expresión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,936	15

Tabla 13.82. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la consecución de la tarea del primer ejercicio del componente de expresión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 1	43,40	33,300	0,736	0,931
Corrector 2 Categoría 1	44,20	34,700	0,356	0,940
Corrector 3 Categoría 1	44,40	33,300	0,736	0,931
Corrector 4 Categoría 1	43,20	31,200	0,948	0,925
Corrector 5 Categoría 1	43,80	34,700	0,456	0,937
Corrector 6 Categoría 1	43,40	28,800	0,869	0,927
Corrector 7 Categoría 1	43,60	33,300	0,429	0,941
Corrector 8 Categoría 1	43,40	33,300	0,736	0,931
Corrector 9 Categoría 1	43,20	31,200	0,948	0,925
Corrector 10 Categoría 1	43,40	29,300	0,806	0,930
Corrector 11 Categoría 1	43,60	37,300	0,000	0,941
Corrector 12 Categoría 1	43,20	31,200	0,948	0,925
Corrector 13 Categoría 1	43,00	33,500	0,552	0,935
Corrector 14 Categoría 1	43,40	33,300	0,736	0,931
Corrector 15 Categoría 1	43,20	31,200	0,948	0,925

Tabla 13.83. Coeficiente alfa de Cronbach de la organización del primer ejercicio de expresión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,957	15

Tabla 13.84. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la organización del primer ejercicio del componente de expresión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 2	40,80	62,700	0,875	0,952
Corrector 2 Categoría 2	41,60	70,300	0,479	0,959
Corrector 3 Categoría 2	41,80	62,700	0,875	0,952
Corrector 4 Categoría 2	41,00	64,500	0,880	0,952
Corrector 5 Categoría 2	41,40	69,300	0,592	0,957
Corrector 6 Categoría 2	41,00	64,500	0,880	0,952
Corrector 7 Categoría 2	41,00	67,500	0,602	0,957
Corrector 8 Categoría 2	40,80	62,700	0,875	0,952
Corrector 9 Categoría 2	41,00	60,500	0,868	0,952
Corrector 10 Categoría 2	40,80	68,700	0,823	0,955
Corrector 11 Categoría 2	41,00	66,500	0,694	0,955
Corrector 12 Categoría 2	40,40	60,800	0,961	0,949
Corrector 13 Categoría 2	41,00	64,500	0,880	0,952
Corrector 14 Categoría 2	41,40	71,300	0,368	0,961
Corrector 15 Categoría 2	41,00	66,500	0,694	0,955

Tabla 13.85. Coeficiente alfa de Cronbach de la gramática del primer ejercicio de expresión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,905	15

Tabla 13.86. Análisis de fiabilidad entre los correctores en la gramática del primer ejercicio del componente de expresión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 3	31,80	23,200	0,000	0,910
Corrector 2 Categoría 3	31,80	23,200	0,000	0,910
Corrector 3 Categoría 3	32,00	22,000	0,238	0,910
Corrector 4 Categoría 3	31,20	20,200	0,548	0,901
Corrector 5 Categoría 3	31,80	18,200	0,746	0,893
Corrector 6 Categoría 3	31,60	19,300	0,942	0,887
Corrector 7 Categoría 3	31,60	19,300	0,942	0,887
Corrector 8 Categoría 3	31,00	16,500	0,883	0,888
Corrector 9 Categoría 3	31,20	20,700	0,441	0,905
Corrector 10 Categoría 3	31,60	19,300	0,942	0,887

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 11 Categoría 3	31,60	19,300	0,942	0,887
Corrector 12 Categoría 3	31,40	20,800	0,420	0,906
Corrector 13 Categoría 3	31,20	20,700	0,441	0,905
Corrector 14 Categoría 3	31,80	23,200	0,000	0,910
Corrector 15 Categoría 3	31,60	19,300	0,942	0,887

Tabla 13.87. Coeficiente alfa de Cronbach del léxico y la ortografía del primer ejercicio de expresión escrita

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,952	15

Tabla 13.88. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el léxico y la ortografía del primer ejercicio del componente de expresión escrita

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Categoría 4	35,20	44,200	0,439	0,955
Corrector 2 Categoría 4	35,80	39,700	0,842	0,947
Corrector 3 Categoría 4	35,80	39,700	0,842	0,947
Corrector 4 Categoría 4	34,80	40,700	0,720	0,950
Corrector 5 Categoría 4	35,80	39,700	0,842	0,947
Corrector 6 Categoría 4	35,20	37,200	0,889	0,947
Corrector 7 Categoría 4	35,60	41,800	0,986	0,946
Corrector 8 Categoría 4	34,60	41,800	0,986	0,946
Corrector 9 Categoría 4	34,80	47,700	0,000	0,957
Corrector 10 Categoría 4	35,60	41,800	0,986	0,946
Corrector 11 Categoría 4	35,60	41,800	0,986	0,946
Corrector 12 Categoría 4	35,20	38,700	0,737	0,952
Corrector 13 Categoría 4	35,00	47,000	0,082	0,960
Corrector 14 Categoría 4	35,60	41,800	0,986	0,946
Corrector 15 Categoría 4	34,60	41,800	0,986	0,946

Tabla 13.89. Coeficiente alfa de Cronbach del segundo ejercicio de expresión escrita (15 correctores)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,984	15

Tabla 13.90. Análisis de fiabilidad entre los correctores en el segundo ejercicio del componente de expresión escrita (15 correctores)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Corrector 1 Ejercicio 2	44,60	170,800	0,969	0,982
Corrector 2 Ejercicio 2	45,40	162,800	0,983	0,982
Corrector 3 Ejercicio 2	45,40	179,800	0,858	0,985
Corrector 4 Ejercicio 2	44,60	170,800	0,969	0,982
Corrector 5 Ejercicio 2	44,40	171,800	0,857	0,984
Corrector 6 Ejercicio 2	44,60	170,800	0,969	0,982
Corrector 7 Ejercicio 2	44,60	159,800	0,819	0,986
Corrector 8 Ejercicio 2	44,40	161,300	0,869	0,984
Corrector 9 Ejercicio 2	44,60	170,800	0,969	0,982
Corrector 10 Ejercicio 2	44,20	158,700	0,953	0,983
Corrector 11 Ejercicio 2	44,40	179,800	0,858	0,985
Corrector 12 Ejercicio 2	44,40	162,800	0,983	0,982
Corrector 13 Ejercicio 2	44,40	162,800	0,983	0,982
Corrector 14 Ejercicio 2	44,80	175,200	0,908	0,983
Corrector 15 Ejercicio 2	44,40	162,800	0,983	0,982

Todos estos datos indican que hay una conexión muy alta entre los correctores. El alfa de Cronbach en cada una de las categorías está por encima de 9, lo cual indica que existe un nivel importante de acuerdo entre unos correctores y otros.

13.6.2 Severidad ejercida

La siguiente tabla ofrece información que sirve de ayuda para poder averiguar la severidad ejercida por los correctores.

Tabla 13.91. Informe sobre las medidas de los correctores según la corrección hecha del primer ejercicio

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-MI Avrage	Model Measure	S.E.	Nu Correctores
83	40	2,1	2,18	2,77	0,37	3
98	40	2,5	2,34	1,99	0,36	2
99	36	2,8	2,57	1,11	0,38	14
112	44	2,5	2,61	0,95	0,35	5
97	36	2,7	2,73	0,49	0,37	11
137	48	2,9	2,76	0,36	0,33	7
105	36	2,9	2,80	0,19	0,38	10
108	40	2,7	2,84	-0,04	0,36	1
100	36	2,8	2,99	-0,82	0,37	12
116	40	2,9	3,00	-0,87	0,35	6
114	40	2,9	3,02	-0,99	0,35	9
91	32	2,8	3,02	-1,00	0,40	15
123	40	3,1	3,07	-1,27	0,35	4
117	40	2,9	3,08	-1,33	0,34	13
123	40	3,1	3,12	-1,56	0,35	8
108,2	39,2	2,8	2,81	0,00	0,36	Mean (Count: 15)
13,6	3,6	0,2	0,27	1,25	0,02	S.D. (Populn)
14,1	3,8	0,3	0,28	1,29	0,02	S.D. (Sample)

Las medidas de severidad de los correctores oscilan desde -1,56 logits con el corrector más benevolente (número 8) hasta 2,77 logits con el corrector más estricto (número 3). El rango de las medidas de severidad es de 4,33 logits.

La tabla 13.92 que se muestra a continuación recoge información sobre la severidad ejercida en la corrección del segundo ejercicio. El corrector más benevolente tiene una medida de -4,27 logits, mientras que el más estricto tiene una medida de 1,89, habiendo un rango de 6,17 logits.

Tabla 13.92. Informe sobre las medidas de los correctores según la corrección hecha del segundo ejercicio

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Avrage	Measure	Model S.E.	Nu Correctores
25	8	3,1	3,28	1,89	0,93	5
30	9	3,3	3,24	1,67	0,87	8
29	9	3,2	3,20	1,42	0,77	11
34	10	3,4	3,15	1,10	0,80	13
28	9	3,1	3,13	0,97	0,84	12
31	9	3,4	3,11	0,78	0,88	10
30	9	3,3	3,10	0,76	0,87	1
26	8	3,3	3,10	0,70	0,93	15
27	9	3,0	3,06	0,40	0,86	4
35	11	3,2	3,06	0,31	0,72	7
28	9	3,1	3,00	-0,41	0,90	6
29	10	2,9	2,98	-0,56	0,86	9
29	9	3,2	2,88	-1,60	0,81	14
28	10	2,8	2,59	-3,16	0,76	3
26	10	2,6	2,32	-4,27	0,76	2
29,0	9,3	3,1	3,01	0,00	0,84	Mean (Count: 15)
2,7	0,8	0,2	0,24	1,71	0,06	S.D. (Populn)
2,8	0,8	0,2	0,25	1,77	0,06	S.D. (Sample)

13.6.3 Consistencia

Se quiere saber también si los correctores usaron la escala de corrección de manera consistente. En las dos tablas que aparecen a continuación se incluyen los estadísticos de ajuste que FACETS realiza. Esta información es necesaria para establecer la consistencia en el uso de las escalas de corrección.

En la tabla 13.93 que aparece a continuación ninguno de los correctores tiene un valor en el MNSQ del infit por encima de 2. Sin embargo, hay varios que tienen un valor por debajo de 0,8, como es el caso de los correctores 2 (0,74), 3 (0,78), 4 (0,78) y 10 (0,70).

Tabla 13.93. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores según la corrección hecha del primer ejercicio

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,78	-0,9	0,77	-0,8	1,20	0,41	40,3	41,7	3
0,74	-1,1	0,67	-1,2	1,28	0,55	49,7	49,7	2
1,13	0,6	1,17	0,6	0,90	0,58	55,7	56,1	14
1,15	0,7	1,26	0,9	0,79	0,54	53,0	56,7	5
0,82	-0,7	0,73	-0,9	1,22	0,61	61,5	58,4	11
1,11	0,5	1,19	0,7	0,87	0,51	59,1	58,8	7
0,70	-1,2	0,61	-1,4	1,31	0,57	64,2	59,2	10
1,10	0,4	1,07	0,3	0,95	0,55	58,3	59,5	1
1,19	0,7	1,21	0,8	0,81	0,60	56,1	57,4	12
1,12	0,5	1,08	0,3	0,92	0,52	59,3	57,4	6
0,98	0,0	0,97	0,0	1,04	0,56	54,3	56,8	9
0,91	-0,2	0,84	-0,4	1,11	0,49	57,5	56,8	15
0,78	-1,0	0,82	-0,6	1,22	0,55	54,7	54,8	4
1,18	0,8	1,16	0,6	0,83	0,35	54,3	54,3	13
0,92	-0,3	0,87	-0,4	1,11	0,55	49,0	53,2	8
0,97	-0,1	0,96	-0,1		0,53			Mean (Count: 15)
0,17	0,8	0,21	0,8		0,07			S.D. (Populn)
0,18	0,8	0,22	0,8		0,07			S.D. (Sample)

La tabla 13.94 muestra el infit y outfit de los correctores según la corrección hecha del segundo ejercicio.

Tabla 13.94. Informe sobre el infit y el outfit de los correctores según la corrección hecha del segundo ejercicio

Infit		Outfit		Estim.	PtBis	Exact Agree.		Nu Correctores
MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	Discrm		Obs %	Exp %	
0,99	0,1	0,67	-0,1	1,10	0,95	59,2	62,0	5
1,36	0,7	1,81	1,0	0,61	0,86	44,0	62,7	8
1,16	0,5	1,71	1,1	0,67	0,87	50,0	62,6	11
0,45	-1,2	0,30	-1,1	1,47	0,72	62,7	64,1	13
0,65	-0,6	0,43	-0,6	1,37	0,93	63,5	65,0	12
1,86	1,3	1,88	1,1	0,40	0,77	51,4	65,2	10
0,33	-1,2	0,21	-1,2	1,46	0,93	66,7	65,4	1
0,43	-0,9	0,27	-0,9	1,43	0,90	64,4	66,0	15
0,48	-1,0	0,31	-0,8	1,45	0,84	65,3	65,8	4
2,00	2,2	3,48	2,4	-0,45	0,81	31,2	65,6	7
0,25	-1,5	0,17	-1,1	1,50	0,94	68,0	66,0	6
0,25	-1,6	0,17	-1,3	1,50	0,91	68,0	65,4	9
0,39	-1,4	0,29	-1,3	1,55	0,91	59,5	58,7	14
1,32	0,8	1,44	0,8	0,68	0,31	24,0	41,3	3
0,44	-1,6	0,33	-1,2	1,62	0,88	22,7	29,4	2
0,82	-0,4	0,90	-0,2		0,83			Mean (Count: 15)
0,57	1,2	0,93	1,2		0,15			S.D. (Populn)
0,59	1,2	0,96	1,2		0,16			S.D. (Sample)

En esta ocasión, las cifras revelan que hay un mayor desajuste al modelo de Rasch. Hay cuatro correctores con una media cuadrática del

infit por encima de 1,2, y el resto tiene cifras por debajo de 0,8. Tan solamente dos de los correctores (números 5 y 11) tienen cifras comprendidas entre los valores propuestos como límites.

13.6.3.1 Ejemplos de correcciones inconsistentes

No solamente los candidatos muestran un comportamiento inesperado, puesto que algunos correctores también parecen dar algunas correcciones que FACETS encuentra extrañas. A continuación se muestran algunos ejemplos de las correcciones más inesperadas por el programa.

1. Corrector 1. En dos ocasiones da calificaciones más bajas de las esperadas, y en otras dos más altas. FACETS señala el hecho de que le haya dado una calificación de 2 a la consecución de la tarea del candidato 1 y a la gramática del candidato 18, esperándose que les diera un 3. Por otro lado, le da un 4 a la organización del texto del candidato 19 y un 3 al léxico y la ortografía del candidato 15, esperándose un 3 y un 2 respectivamente.
2. Corrector 5. Al igual que el corrector 1, en dos ocasiones da calificaciones más altas de las esperadas y en otras dos ocasiones más bajas. Le da un 3 a la consecución de la tarea del candidato 41 y a la gramática del candidato 31, y en las dos ocasiones se esperaba un 2. Por otro lado, da un 1 a la consecución de la tarea del candidato 16 y al léxico y ortografía del candidato 16, esperándose en ambos casos un 2.
3. Corrector 7. Todas las respuestas inesperadas de este corrector indican que dio calificaciones más altas de las esperadas. Al candidato 19 le dio un 4 en la consecución de la tarea, y FACETS esperaba un 3. A la consecución de la tarea también del candidato 33

le dio un 5, y se esperaba que le hubiese dado un 4. Por otro lado, le dio un 3 a la gramática de los candidatos 38 y 42, y el programa esperaba que estos dos candidatos hubieran recibido un 2.

Resumen

Las tablas que se incluyen a continuación ofrecen un resumen de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos del pilotaje en esta tercera fase.

Tabla 13.95. Datos sobre la administración del examen

Participantes	42 estudiantes <ul style="list-style-type: none">• 8 chicos• 34 chicas
Centros en los que se realizó el pilotaje	Instituto de Educación Secundaria Ángel Ganivet, Granada Instituto de Educación Secundaria Pedro Jiménez Montoya, Baza (Granada)
Fecha del pilotaje	15 y 16 de mayo de 2006
Administración	<ul style="list-style-type: none">• 1º. Comprensión escrita: 40 minutos• 2º. Comprensión oral: 20 minutos• 3º. Expresión escrita: 30 minutos

COMPRESIÓN ESCRITA

Tabla 13.96. Resultados del componente de comprensión escrita con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	3
	Máximo	24
	Media	12,93 (de 25)
	DT	4,58
	Histograma	Distribución normal
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (17,51 y 22,10) • 2 DT a la izquierda de la media (8,34 y 3,75)
Análisis de ítems	Coeficiente alfa de Cronbach del componente	0,802
	Ítems ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil)	8, 12, 10, 14, 13, 11, 17, 15, 7, 16, 5, 6, 3, 24, 2, 4, 9, 18, 23, 1, 21, 22, 19, 25 y 20
	Ítems ordenados por el índice de discriminación (de mayor a menor)	14, 1, 23, 24, 6, 4, 18, 17, 5, 15, 13, 22, 2, 16, 11, 12, 21, 8, 7, 19, 10, 3, 9, 25 y 20
	Ítems de excelente calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	14, 1, 23, 24, 6, 4 y 18
	Ítems de buena calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	17, 5, 15, 13, 22, 2, 16, 11 y 12
	Ítems de calidad regular (según Ebel y Frisbie 1986)	21, 8, 7, 19, 10, 3 y 9
	Ítems de calidad pobre (según Ebel y Frisbie 1986)	25 y 20
	Ítems de calidad pésima (según Ebel y Frisbie 1986)	Ninguno

Tabla 13.97. Resultados del componente de comprensión escrita con la Teoría de Respuesta al Ítem

Tabla de convergencia	Candidatos eliminados tras las iteraciones	1
	Ítems eliminados tras las iteraciones	1
	Candidatos que presentan más problemas en la estimación	2, 15 y 29
	Ítems que presentan más problemas en la estimación	2, 22 y 23
	Media de los candidatos	12,6 (0,08 logits)
	DT de los candidatos	4,2 (1,15 logits)
	Nivel de fiabilidad de los candidatos	0,77
	Media de los ítems	21,5 (0 logits)
	DT de los ítems	9,8 (1,57 logits)
	Nivel de fiabilidad de los ítems	0,92
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	4 (5,78 logits), 5 y 33 (2,75 logits cada uno)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	11 (-2,62 logits), 13 y 24 (-2,21 logits cada uno)
	Candidatos que menos se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	2, 26 y 27
Estadísticas de los ítems	Ítems ordenados por su dificultad según su medida logit (de más fácil a más difícil)	8, 12, 10, 14, 13, 17, 11, 15, 7, 16, 6, 5, 3, 24, 2, 4, 9, 18, 23, 1, 22, 21, 25, 19 y 20
	Ítems que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	Ninguno
Análisis de distractores	Distractores problemáticos	Ítem 1 (opción c) Ítem 3 (opción c) Ítem 4 (opción c) Ítem 13 (5º lugar)

 COMPRENSIÓN ORAL

Tabla 13.98. Resultados del componente de comprensión oral con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	4
	Máximo	22
	Media	12,30 (de 25)
	DT	4,29
	Histograma	Distribución normal
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 1 DT a la derecha de la media (8,004) • 2 DT a la izquierda de la media (16,59 y 20,89)
Análisis de ítems	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,608
	Ítems ordenados por dificultad (de más fácil a más difícil)	7, 6, 12, 9, 10, 8, 1, 11, 5, 13, 4, 3, 14, 2 y 15
	Ítems ordenados por el índice de discriminación (de mayor a menor)	2, 4, 14, 6, 9, 7, 11, 3, 5, 1, 10, 13, 12, 8 y 15
	Ítems de excelente calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	2, 4 y 14
	Ítems de buena calidad (según Ebel y Frisbie 1986)	6, 9 y 7
	Ítems de calidad regular (según Ebel y Frisbie 1986)	11, 3 y 5
	Ítems de calidad pobre (según Ebel y Frisbie 1986)	1, 10, 13, 12, 8 y 15
	Ítems de calidad pésima (según Ebel y Frisbie 1986)	Ninguno

Tabla 13.99. Resultados del componente de comprensión oral con la Teoría de Respuesta al Ítem

Tabla de convergencia	Candidatos eliminados tras las iteraciones	Ninguno
	Ítems eliminados tras las iteraciones	1
	Candidatos que presentan más problemas en la estimación	9 y 22
	Ítems que presentan más problemas en la estimación	2, 9 y 14
	Media de los candidatos	12,3 (0,17 logits)
	DT de los candidatos	4,2 (1,39 logits)
	Nivel de fiabilidad de los candidatos	0,80
	Media de los ítems	22,5 (0 logits)
	DT de los ítems	9,7 (1,53 logits)
	Nivel de fiabilidad de los ítems	0,92
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	4 y 33 (4,31 logits cada uno) y 21 (3,40 logits)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	2 y 13 (-2,10 logits cada uno) y 11 y 24 (-1,78 logits cada uno)
	Candidatos que menos se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	4, 5 y 33
Estadísticas de los ítems	Ítems ordenados por su dificultad según su medida logit (de más fácil a más difícil)	7, 6, 12, 9, 10, 8, 1, 11, 5, 13, 4, 3, 14, 2 y 15
	Ítems que no se ajustan al modelo (según los parámetros de McNamara)	Ninguno
Análisis de distractores	Distractores problemáticos	Ítem 2 (opción a) Ítem 5 (opción d)

EXPRESIÓN ESCRITA

Tabla 13.100. Resultados del componente de expresión escrita con la Teoría Clásica

Estadísticos descriptivos	Mínimo	0
	Máximo	22,5
	Media	14,04 (de 25)
	DT	3,95
	Medidas de dispersión	<ul style="list-style-type: none"> • 2 DT a la derecha de la media (17,99 y 21,94) • 3 DT a la izquierda de la media (10,09, 6,14 y 2,19)
Análisis de la fiabilidad	Coefficiente alfa de Cronbach del componente	0,933
Análisis estadísticos de los correctores	Correctores ordenados por el índice de severidad en el primer ejercicio (de menos severo a más)	8, 13, 4, 15, 9, 6, 12, 1, 10, 7, 11, 5, 14, 2 y 3
	Correctores ordenados por el índice de severidad en el segundo ejercicio (de menos severo a más)	2, 3, 14, 9, 6, 7, 4, 15, 1, 10, 12, 13, 11, 8 y 5

Tabla 13.101. Resultados del componente de expresión escrita con el Modelo de Rasch Multifactorial

Estadísticas de los correctores	Correctores ordenados por el índice de severidad en el primer ejercicio (de menos severo a más)	8, 13, 4, 15, 9, 6, 12, 1, 10, 7, 11, 5, 14, 2 y 3
	Correctores ordenados por el índice de severidad en el segundo ejercicio (de menos severo a más)	2, 3, 14, 9, 6, 7, 4, 15, 1, 10, 12, 13, 11, 8 y 5
	Correctores que no usan la escala de corrección del primer ejercicio de manera consistente	2, 3, 4 y 10
	Correctores que no usan la escala de corrección del segundo ejercicio de manera consistente	Casi todos
Estadísticas de los ítems	Categorías evaluadas en el primer ejercicios ordenadas por dificultad (de más fácil a más difícil)	Consecución de la tarea Organización Léxico y ortografía Gramática
Estadísticas de las personas	Candidatos con medidas logit más altas (mayor habilidad)	21 (7,32 logits), 4 (7,07 logits) y 9 (5,37 logits)
	Candidatos con medidas logit más bajas (menor habilidad)	11 (sin puntuación), 8 (-6,33 logits) y 36 (-5,98 logits)
	Candidatos que no se ajustan al modelo	4, 21, 7, 27, 18, 25, 5, 20, 35, 40, 39, 3, 26, 30, 19, 15, 22, 37, 12, 17, 2, 14, 24, 38, 42, 8, 41 y 11
Estadísticas de las escalas de corrección	Uso hecho de la escala de corrección del primer ejercicio	Uso correcto
	Uso hecho de la escala de corrección del segundo ejercicio	Uso correcto

Tabla 13.102. Cambios que se proponen tras el análisis

Comprensión escrita	Primera parte	Todos los ítems de la primera parte de la comprensión escrita se comportan de manera más aceptable que en las dos primeras fases. No obstante, la opción <i>b</i> de la segunda pregunta y la opción <i>c</i> de la tercera pregunta deberían ser sometidas a algún tipo de revisión. En cualquier caso, estos dos ítems discriminan de la manera esperada, lo cual indica que no es necesario que se cambien.
	Segunda parte	La correlación de cada uno de los ítems de esta parte es bastante alta, por lo que esta parte se puede quedar sin que se le haga cambio alguno.
	Tercera parte	De nuevo se ha obtenido un alfa muy alto en esta parte, lo cual indica una correlación y una fiabilidad muy buena que indican que no sea necesario ningún cambio.
	Cuarta parte	<p>Los datos de los ítems de la cuarta parte son mucho mejores que los que se obtuvieron tanto en el <i>cloze test</i> original que se usó durante la primera fase de pilotaje como en el <i>c test</i> de la segunda fase.</p> <p>Los ítems 20 y 25, no obstante, muestran un comportamiento distinto al de los demás. Ninguno de los candidatos contestó el ítem 20, convirtiéndolo en uno de los más difíciles. El ítem 25 lo acertó sólo el 7,1%. Es interesante saber que al menos ninguno de los ítems de esta parte tiene una correlación elemento-total corregida negativa.</p>
Comprensión oral	Los datos obtenidos en los análisis del componente de comprensión oral indican que el cuarto ejercicio es el más problemático. El ítem 15, en concreto, no obtuvo ninguna respuesta correcta. Definitivamente, este es uno de los ítems que necesitan un cambio. Podría pensarse que el problema está en las palabras " <i>source of income</i> ," que podría influir en la respuesta que los candidatos tienen que escribir. En cualquier caso, se podría elegir otro texto un poco más fácil, ya que a nivel general el ejercicio sí que tiene un valor de fiabilidad aceptable y discrimina entre los candidatos.	
Expresión escrita	Los dos ejercicios tienen un valor de alfa muy alto. Se debe tener en cuenta, no obstante, que los análisis del segundo ejercicio no muestran cifras como las del primero. Durante la primera fase de pilotaje muy pocos candidatos hicieron el segundo ejercicio, lo cual contribuyó a que no se tuviesen datos suficientes con los que llegar a alguna conclusión. Durante la segunda fase de pilotaje la mayoría de los candidatos obtuvo una calificación muy alta en este ejercicio, y se decidió mantenerlo con la justificación de que los alumnos que habían participado eran estudiantes que habían accedido a primero de Filología Inglesa. En esta ocasión, todos eran estudiantes de segundo de Bachillerato y todos hicieron el ejercicio. Los datos, no	

obstante, muestran que la dificultad de este ejercicio es más baja que la del primero. Esta situación podría verse dada por la corrección, que debería hacerse de otra forma. Una de las soluciones que se propone es la revisión de la escala de corrección usada en este ejercicio. Es importante que los correctores sepan qué se debe esperar como respuesta y qué tipo de respuestas no son válidas. Quizá la solución estaría en permitir que los correctores usen decimales a la hora de corregir el ejercicio. De ese modo la calificación que los candidatos obtienen podría reflejar de mejor manera su destreza de escritura, o al menos sea más parecida a la demostrada en el primer ejercicio.

Conclusiones



CONCLUSIONES

Valorando la tesis en su conjunto, son varias las aportaciones que este estudio hace dentro del área de evaluación de L2 en el sistema educativo español. En esta última sección se analizan por partes cada una de esas contribuciones y se presentan a modo de conclusión con la finalidad de inspirar futuras investigaciones que se quieran realizar acerca del examen de inglés en las PAU.

Tras un recorrido por el sistema educativo español, que sirve para contextualizar el trabajo presentado, es evidente que, después de más de veinticinco años (diez de ellos de Distrito Único en Andalucía), esta prueba ha sufrido cambios mínimos, tal y como se observa en las leyes y decretos que regulan las PAU, recopiladas en el apéndice primero y en la selección de exámenes que aparecen en el apéndice tercero del tercer tomo. Todo ello indica que **es necesario un cambio, de acuerdo con las nuevas exigencias del sistema educativo actual.**

La necesidad de este cambio se ve reflejada también en la opinión de **algunos profesores y alumnos de Bachillerato**, quienes **no están del todo satisfechos con el actual examen de Selectividad y harían ciertos cambios para mejorarlo**, según se observa en los resultados del cuestionario que aparece en el tercer capítulo.

Observando las respuestas de los profesores al cuestionario, (1) se ve de manera clara la influencia del actual examen en la docencia, especialmente en las respuestas relacionadas con el tiempo que se dedica en clase a los distintos componentes de la lengua. Hay un porcentaje de respuestas muy alto que indica que se le da más importancia a la gramática, al léxico y a la comprensión escrita. Del mismo modo, parece ser que los estudiantes están más familiarizados con los tipos de ejercicios que aparecen en el examen de Selectividad, especialmente con

los ejercicios de verdadero/falso, que es el último tipo de ejercicio que se incorporó al examen. Esta influencia del actual examen se ve también en el tratamiento se les da a las destrezas orales (*listening* y *speaking*), a las que se les dedicaría mucho más tiempo en clase si el examen de inglés fuese distinto. Por otro lado, (2) las opiniones sobre el examen están basadas en la intuición de los profesores, y no en información objetiva basada en conocimientos sobre evaluación. Cualquier persona que sepa sobre la validez y la fiabilidad de un examen no puede estar de acuerdo con el uso de un solo texto para evaluar la comprensión escrita, por ejemplo. Es necesario que el profesorado reciba más información acerca de evaluación, así como más formación; quizá de este modo se consiga la implicación de las autoridades educativas en la creación de una nueva prueba. Aparte, (3) la desviación típica en la respuesta de algunas preguntas indica que no hay unanimidad en la percepción y valoración de determinados aspectos del examen. En parte, esto puede deberse a la falta de información y formación en el campo de la elaboración de exámenes que se mencionaba más arriba. Finalmente, (4) la reacción de muchos de los profesores puede basarse en el miedo al cambio y a que se endurezcan las pruebas. Durante muchos años se ha estado usando el mismo modelo de examen, y es mucho más fácil tanto para los profesores como para los alumnos prepararse para un examen que se conoce.

Según la opinión de los estudiantes, (1) también se ve de manera clara la influencia del actual examen en sus respuestas. Dicen que sienten que deben prepararse para aprobar el examen (al estar en juego el acceso a la Universidad). Un alto porcentaje de los participantes aseguró que hacen exámenes de Selectividad al menos una vez a la semana o cada dos semanas. Según las respuestas, se le da más importancia a la gramática que a cualquier otro aspecto del lenguaje. No interesa mucho estudiar las destrezas orales, ya que de ellas no se examinan en la PAU. Por otro lado,

y a diferencia de los profesores (para quienes está mejor valorado el uso de un solo texto en la parte de lectura y el ensayo para la de escritura), (2) los estudiantes valoran más el uso de dos textos en la lectura y ejercicios más comunicativos en la parte de escritura (tales como escribir una carta o una postal). Más de las tres cuartas partes de los estudiantes usarían otro tipo de ejercicio en vez de la redacción. Finalmente, (3) se ve también una falta de unanimidad (según se refleja en la desviación típica de algunas respuestas) en la valoración de algunos aspectos del examen.

El material presentado con el cuestionario para profesores y alumnos tiene un doble valor: por un lado se muestra la creación de un instrumento que puede ser utilizado en un futuro por cualquier persona interesada o por cualquier institución educativa que desee hacer una encuesta sobre el examen de inglés de Selectividad; por el otro lado, se presentan unos resultados que, aun siendo de una muestra no muy representativa, sí pueden ser indicativos de cuál es el nivel de satisfacción que se tiene con el examen.

Es necesario hacer un estado de la cuestión de lo que se sabe en el campo de la evaluación de L2 (tal y como se hace en el capítulo cuarto), conjugando estudios clásicos con aportaciones recientes y novedosas, como queda reflejado en la lista de referencias. Uno de los avances más importantes en los últimos años ha sido la creación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). El MCER, elaborado por iniciativa del Consejo Europeo, tiene como objetivo conseguir más uniformidad y transparencia entre los países miembros de la Unión Europea en el estudio de lenguas extranjeras. Esto sirve para aumentar la movilidad en los países miembros y facilitar el reconocimiento mutuo de certificados de lengua, así como promover la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países. El propósito principal es proporcionar un método de evaluación y enseñanza que pueda aplicarse a todas las lenguas de

Europa. Se han desarrollado niveles de referencia para veintitrés lenguas europeas, lo que ha hecho que con el tiempo los grandes proveedores de exámenes de idiomas hayan ido adoptando los niveles del MCER para describir sus exámenes. Este documento ha permitido crear instrumentos de evaluación como el *European Language Portfolio*, y ha servido de apoyo a otros proyectos como DIALANG. Este último ha sido desarrollado por más de veinte importantes instituciones europeas con el soporte de la Comisión Europea. Es un sistema de evaluación lingüística basado en los niveles establecidos por el MCER que ofrece tests de diferentes habilidades lingüísticas, así como comentarios y consejos especializados sobre cómo mejorar los conocimientos en cualquiera de los catorce idiomas que se evalúan.

Por otra parte, el tema de la ética y la política a seguir en la evaluación de L2 está presente en todos los trabajos que en los últimos años se están realizando en el campo. Buen ejemplo de ello son las *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*, adoptadas por EALTA en el año 2006, así como todas las publicadas por otras organizaciones, sobre todo ALTE e ILTA.

- 3 **Si España, como miembro de la Unión Europea, quiere que sus exámenes sean reconocidos en el resto del territorio europeo y quiere estar a la altura del trabajo que se hace en Europa en relación a la evaluación de L2, tendrá que hacer que sus exámenes sigan las directrices establecidas** porque ya no solamente hay un marco de referencia a seguir, sino también un código de prácticas que respetar, ambos con una serie de pautas que aún no se cumplen a la hora de la creación del examen de inglés de Selectividad.

Como manual de apoyo para la creación del examen de inglés de las PAU, es necesario que se incluya en esta tesis un capítulo con aspectos del enfoque comunicativo, ya que la mayoría de los programas y exámenes de L2 hoy en día se basan en la competencia comunicativa;

buen ejemplo de ello es el currículo de inglés de Bachillerato. Se ha planteado, por tanto, esta competencia como constructo de la nueva prueba que se va a diseñar, haciéndose un análisis de las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral). Dicho análisis se ha basado en las teorías del aprendizaje y producción que los expertos han establecido para cada una de ellas.

Uno de los aspectos más importantes de este trabajo es la aportación de una metodología para el diseño del examen de Selectividad, mostrada en el capítulo sexto. Se trata de un modelo ecléctico desarrollado a partir del trabajo de otros autores de reconocido prestigio; por tanto, no es tan destacable la originalidad como la síntesis o adaptación del trabajo de varios autores teniendo como perspectiva su
4 aplicación al contexto español. **En nuestro país las instituciones educativas tienen los medios suficientes para poder aplicar la metodología de trabajo que se propone; se necesita simplemente un equipo de trabajo que se dedique a ello** con el fin de que se siga un método sistemático. De ese modo, cada año se pueden analizar los resultados del examen de inglés de la PAU con el fin de mejorarla para la siguiente convocatoria.

Como ejemplo tenemos las Escuelas Oficiales de Idiomas de la comunidad catalana, las cuales tienen un equipo encargado de preparar sus propios exámenes siguiendo todos los criterios establecidos bajo la dirección de Neus Figueras, quien desde 1996 trabaja en el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Allí coordina los exámenes de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Ha participado en proyectos europeos sobre evaluación y colabora como experta con el Consejo de Europa en temas relacionados con el uso del MCER en contextos de docencia y evaluación. Al mismo tiempo, forma parte del equipo que ha realizado un estudio sobre la viabilidad de

especificaciones de examen basadas en el MCER para el Ministerio de Educación Holandés y es la actual presidenta de EALTA.

Antes de ofrecerse un examen alternativo a la Selectividad, es imprescindible analizar tanto el currículo de Bachillerato como las enseñanzas mínimas en Andalucía, según se hizo en el capítulo séptimo; ha quedado demostrado que **existe un buen currículo con un enfoque comunicativo**, tal y como se ha dicho antes. Se trata del documento ideal en el que se debe basar la enseñanza y evaluación de lenguas en Bachillerato. Por otro lado, se ha querido ver de qué manera el currículo se ve reflejado en los materiales usados en clase, y se ha hecho un análisis de los libros *Bonus* y *New Impact*. Aunque dos libros de texto tan sólo no son suficientes, al menos sirven para cubrir los objetivos de esta tesis. Se ha visto que **este currículo se ve en general reflejado de forma adecuada en los libros de texto, demostrándose que las editoriales utilizan de manera correcta el currículo para la elaboración de sus materiales**. Todo esto indica que si el currículo es bueno y las editoriales diseñan libros de texto de calidad, el problema está en el efecto del *washback* creado por el examen de inglés de Selectividad, según se vio en las respuestas dadas tanto por profesores como por alumnos en los cuestionarios.

A continuación se escribieron tanto las especificaciones de la nueva prueba como las escalas de corrección que se deben usar para la corrección del componente de escritura, siendo ese otro de los valores añadidos a esta tesis. Se ha querido describir las especificaciones con mucha minuciosidad con el objetivo de que en un futuro o se puedan realizar estudios e investigaciones similares o se pueda tener este trabajo como referencia en la creación de un nuevo examen. No cabe duda de que **cualquier equipo de trabajo podría diseñar especificaciones similares a las mostradas aquí si las autoridades lo consideraran oportuno**. Las especificaciones desarrolladas se pudieron aplicar a una plantilla de diseño de especificaciones (*Dutch Project*) creada por los

autores de más relevancia actual en la evaluación de L2 en Europa (basado en el MCER), demostrándose así que el examen de Selectividad se puede diseñar con unas especificaciones reales. De nuevo se puede resaltar la originalidad del trabajo al haberse usado trabajos ya existentes que se adaptan a un examen en el contexto español para unas determinadas funciones. Si esto lo hiciera un grupo de trabajo con el respaldo de las autoridades educativas, se podría conseguir un documento de gran valor y con tal prestigio que se convertiría en algo muy aceptable en toda la comunidad europea. Es importante, no obstante, recordar que las escalas de corrección diseñadas necesitan ser validadas por varios expertos, quedando abierta esta línea de investigación.

Siguiéndose la metodología presentada y aplicándose el constructo, se explica paso por paso cómo se ha creado el examen. Los ítems aquí presentados no son perfectos (tal y como se puede ver en la revisión que se hace del examen con cada una de las fases de pilotaje), pero es una buena aportación que da criterios y muestra una forma de trabajo para la elaboración de ítems. Un aspecto a destacar es el hecho de que para la escritura de algunos de los ítems de lectura se usó la técnica de *textmapping*, que sirvió de ayuda en la explotación de los textos con el fin de que los ítems diseñados no estuviesen basados simplemente en percepciones, sino en el consenso de un grupo de personas.

En el segundo tomo de esta tesis se ha recopilado todo el trabajo empírico del análisis de los datos obtenidos en cada una de las tres fases del pilotaje de la prueba, precedido por una introducción a los análisis estadísticos realizados tanto de la Teoría Clásica (TC), de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) como del Modelo de Rasch Multifactorial (MRM). De la información que se recoge en la tabla 14.1, que se muestra a continuación, se deben destacar los análisis de distractores que se han

hecho de los ejercicios de elección múltiple a través de la TRI y los de la fiabilidad de los correctores.

Tabla 14.1. Resumen de los análisis estadísticos realizados

	Comprensión escrita y oral	Expresión escrita
<p>Teoría Clásica de los Tests (TCT)</p> <p>Programa usado: Statistical Package for Social Sciences (SPSS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tendencia central <ul style="list-style-type: none"> ○ Media ○ Mediana ○ Moda • Medidas de dispersión <ul style="list-style-type: none"> ○ Varianza ○ Desviación típica ○ Error típico de la media • Análisis de ítems <ul style="list-style-type: none"> ○ Índice de dificultad ○ Índice de discriminación ○ Índice de fiabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tendencia central <ul style="list-style-type: none"> ○ Media ○ Mediana ○ Moda • Medidas de dispersión <ul style="list-style-type: none"> ○ Varianza ○ Desviación típica ○ Error típico de la media • Análisis de la fiabilidad • Análisis de la fiabilidad entre los correctores
<p>Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)</p> <p>Programa usado: WINSTEPS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de variables • Estadísticas de las personas • Estadísticas de los ítems • Análisis de distractores 	
<p>Modelo de Rasch Multifactorial o de múltiples facetas (MRM)</p> <p>Programa usado: FACETS</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de variables • Estadísticas de los correctores <ul style="list-style-type: none"> ○ Severidad ○ Consistencia • Estadísticas de los ítems <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultad ○ Unidimensionalidad • Estadísticas de los candidatos <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad ○ Perfiles inusuales

Comprensión escrita y oral	Expresión escrita
	<ul style="list-style-type: none"> • Estadísticas de las escalas de corrección <ul style="list-style-type: none"> ○ Categorías de las escalas de corrección • Respuestas inesperadas

Valorando los tres últimos capítulos en su conjunto, se ve claramente que los resultados de la TC y de la TRI coinciden. Por un lado, la TC es más fácil de usar y más asequible; por el otro lado, la TRI da más información. La TC sirve para detectar ítems que no funcionan correctamente, pero no sirve para analizar la expresión escrita, que se debe hacer a través del MRM. En la supuesta creación de un grupo de trabajo, las autoridades deben invertir más en la formación de profesionales para el uso de FACETS, que permite que se pueda analizar la escritura.

Aunque ha quedado demostrado que el examen final todavía está sujeto a posibles revisiones, se ha visto también cómo éste ha ido mejorando en cada una de las fases de pilotaje. Es importante resaltar el hecho de que se haya conseguido crear un examen con un índice de fiabilidad bastante aceptable en cada uno de los componentes pilotados (0,802 para la comprensión escrita; 0,608 para la comprensión oral; 0,933 para la expresión escrita) y con ítems que tienen un buen índice de discriminación con tan sólo el trabajo que mi directora de tesis y yo hemos realizado junto a la colaboración de varios profesores de Bachillerato. Aunque el examen final no podría usarse como prueba de Selectividad al haberse hecho ya público, sí podría usarse al menos en Bachillerato o en el primer curso de Filología Inglesa como prueba de

clasificación con el fin de que el profesorado pueda tener un mayor conocimiento de la competencia lingüística de su alumnado.

Las últimas fases en el diseño de un examen son (1) la preparación de los examinadores, (2) el análisis de los resultados y (3) la validación del examen. Por un lado, para la preparación de los examinadores, se les envió una copia de las especificaciones del examen con el fin de que se familiarizaran con la prueba y de que ésta se realizara con la mayor precisión posible. No obstante, esta preparación debe hacerse de manera más rigurosa. En relación a la corrección de la expresión escrita, se enviaron también a los correctores unas instrucciones y criterios que deberían seguir (apéndice 9). Esta preparación debe hacerse también de manera muy estricta. En la actualidad los profesores que participan no reciben tal formación. Por ese motivo, **se podrían hacer seminarios de preparación con exámenes ya corregidos en años anteriores, al mismo tiempo que se podrían también crear períodos de entrenamiento de corrección** en los que en los primeros años los correctores deben corregir junto a otros correctores ya veteranos. En futuras líneas de investigación se puede analizar la actuación de los correctores; esto puede servir para distinguir los niveles de severidad y de coherencia en la corrección.

Los resultados del examen se han analizado y se han escrito unas tablas con los datos más sobresalientes. En el caso de una prueba real habría que redactar informes más detallados para los evaluadores, los estudiantes y para la administración encargada del diseño de la prueba. Aún queda, no obstante, validar la prueba. Por un lado, podría haberse hecho un análisis factorial para la validación interna, pero el número de candidatos es muy pequeño. Por el otro lado, habría que comparar los resultados del nuevo examen con los de una prueba de similares características ya validada, pero eso requiere mucho más tiempo y sobre todo, mucha más gente que pueda colaborar en el proyecto. De igual modo, queda también por pilotar el componente de expresión oral que,

sin la colaboración de un equipo de trabajo, es difícil de realizar. Habría que ver qué correlación hay entre comprensión y expresión oral, en caso de que fuese inviable la evaluación de ésta última en el examen. Estas líneas quedan abiertas para futuras investigaciones.

9 Finalmente, hay que destacar que **si el examen se llegara a adoptar, o si se llegara a crear una nueva prueba, ésta debería darse a conocer al menos dos años antes de que entrara en vigor**, con el fin de que tanto los estudiantes como los profesores tuviesen tiempo suficiente para familiarizarse con el nuevo formato y las nuevas preguntas, y para que definitivamente el examen de inglés de las PAU tuviese un impacto positivo en la enseñanza de Bachillerato. El estudio realizado con esta tesis parece demostrar que se puede llegar a crear una nueva prueba más válida, fiable y viable siguiendo una metodología adecuada que puede servir de ejemplo a las administraciones públicas que decidan trabajar en un nuevo examen de inglés para las PAU.

Referencias Bibliográficas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acklam, R., T. Naber & P. Reilly. 2002. *New Impact. Student's Book 1 y 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). 1986. *Lenguaje y educación. Actas del IV congreso de AESLA*. Córdoba: AESLA.
- Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). 1988. *La enseñanza de la lengua con fines específicos. Actas del V congreso de AESLA*. Pamplona: AESLA.
- Alcalde Miguel, M., M. P. Alcalde Miguel & I. T. Hardisty. 2000. *Selectividad inglés. Textos y ejercicios prácticos*. Madrid: Miletto Ediciones.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing Foreign Language Proficiency: the Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Alderson, J. C. & J. Banerjee. 2001. "Language testing and assessment (Part 1) State-of-the-art review." *Language Teaching* 18: 213-236.
- Alderson, J. C. & J. Banerjee. 2002. "Language testing and assessment (Part 2) State-of-the-art review." *Language Teaching* 19: 79-113.

- Alderson, J. C. & A. Huhta. 2005. "The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework." *Language Testing* 22(3): 301-320.
- Alderson, J. C. & D. Wall. 1993. "Does washback exist?" *Applied Linguistics* 14(2): 115-129.
- Alderson, J. C., C. Clapham & D. Wall. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., N. Edit & O. Enikő (eds.). 2000. *English Language Education in Hungary. Part II: Examining Hungarian Learners' Achievement in English*. Budapest: The British Council Hungary.
- Alderson, J. C., N. Figueras Casanovas, H. Kuijper, G. Nold, S. Takala & C. Tardieu. 2004. *The Development of Specifications for Item Development and Classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of the Dutch CEF Construct Project*. Reporte del Proyecto. Lancaster: Lancaster University.
- Alderson, J. C., N. Figueras Casanovas, H. Kuijper, G. Nold, S. Takala & C. Tardieu. 2006. "Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: the experience of the Dutch CEFR Construct Project." *Language Assessment Quarterly: An International Journal* 3(1): 3-30.
- Allen, H. B. & R. N. Campbell (eds.). 1972. *Teaching English as a Second Language: a Book of Readings*. New York: McGraw Hill.

- Amengual Pizarro, M. 2003. "A study of different composition elements that raters respond to." *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 11: 53-72.
- Amengual Pizarro, M. 2004. *Análisis de la fiabilidad en las puntuaciones holísticas de ítems abiertos*. Tesis Doctoral publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Amengual Pizarro, M. 2005. "Posibles sesgos en los resultados del examen de selectividad." En Herrera Soler, H. & J. García Laborda (eds.): 121-148.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages. 1983. *ACTFL Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center.
- Angoff, W. 1988. "Validity. An Evolving Concept." En Wainer, H. & H. Braun (eds.): 19-32.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE). 1994. *The ALTE Code of Practice*. Cambridge: ALTE.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE). 1998. *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. F. & A. S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Backhoff, E. E., R. N. Larrazolo & M. M. Rosas. 2000. "Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA)." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(1): 1-16.
- Baker, R. 1997. "Classical test theory and item response theory in test analysis." *Special Report No 2: Language Testing Update*.
- Barrera, L. & L. Fracca. 1999. *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Carracas: Monte Ávila.
- Bellón Alonso, V. et al. 2000. *Selectividad inglés LOGSE. Textos y pruebas: libro de claves*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." *Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.
- Bernhardt, E. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing & Co.

- Berwick, R. & S. Ross. 1996. "Cross-cultural pragmatics in oral proficiency interview strategies." En Milanovic, M. & N. Saville (eds.): 34-54.
- Bever, T. G. 1975. "Functional explanations require independently motivated functional theories." En Grossman, R. E., L. J. San & T. J. Vance (eds.).
- Bolton, D. & J. Wildman. 2002. *Bonus 1º y 2º Bachillerato. Student's Book 1 y 2 y Bonus Workbook 1 y 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Bond, T. G. & C. M. Fox. 2001. *Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bonus. Guía de Referencia para el alumno*. 2003. Oxford: Oxford University Press.
- Brière, E. J. & F. B. Hinofotis (eds.). 1979. *Concepts in Language Testing: Some Recent Studies*. Washington, DC: TESOL.
- Brindley, A. 1998. "Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes: a review of the issues." *Language Testing*, 15(1): 45-85.
- Brindley, A. 2001. "Outcomes-based assessment in practice: some examples and emerging insights." *Language Testing*, 18(4): 393-407.

- Brindley, G. & D. Nunan. 1992. *Draft Bandscales for Listening. IELTS Research Project No. 1*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. 2004. *Language assessment. Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, J. D. 1995. "Differences between norm-referenced and criterion-referenced tests." En Brown, J. D. & S. O. Yamashita (eds.): 12-19.
- Brown, J. D. 1996. *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. 1997. "Computers in language testing: present research and some future directions." *Language Learning & Technology* 1(1): 44-59.
- Brown, J. D. & S. O. Yamashita (eds.). 1995. *Language Testing in Japan*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Brown, G. & G. Yule. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard.

- Brumfit, C. J. & K. Johnson (eds.). 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, G. 1990. *The Testing of Second Language Listening Comprehension*. Tesis Doctoral no publicada. Lancaster University.
- Buck, G. 1995. "How to become a good listening teacher." En Mendelsohn, D. J. & J. Rubin (eds.): 113-131.
- Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bueno González, A. 1996. "Testing English as a foreign language: an overview and some methodological considerations." *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 11: 17-49.
- Burke, K. 1993. *Authentic Assessment*. Highett, Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Burton, R. F. 2001. "Quantifying the effects of chance in multiple choice and true/false tests: question selection and guessing of answers." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26(1): 41-50.
- Caballero de los Arcos, M. & J. M. Ferran i Salvadó. 1996. *Selectividad inglés. Pruebas de 1995*. Madrid: Editorial Anaya.
- Call, E. M. 1985. "Auditory short-term memory, listening comprehension and the input hypothesis." *TESOL Quarterly* 19(4): 765-781.

- Campbell, C. & D. Fiske. 1959. "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix." *Psychological Bulletin* 56: 81-105.
- Camps, A. 1990. "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza." *Infancia y Aprendizaje* 49: 3-13.
- Camps, A. 1994. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Canale, M. & M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Candlin, C. N. & T. F. McNamara (eds.). 1989. *Language Learning and Community*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Carabaca Martí, J. V. 2000. *Selectividad inglés (Andalucía). Pruebas*. Madrid: Pearson Alhambra.
- Carrell, P. L. 1984. "The effects of rhetorical organization on ESL readers." *TESOL Quarterly* 18(3): 441-469.
- Carrell, P. L., J. Devine & D. E. Eskey (eds.). 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. 1961. "Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students." En Allen, H. B. & R. N. Campbell (eds.): 313-320.

- Carroll, J. B. 1972. "Defining language comprehension: some speculations." En Freedle, R. O. & J. B. Carroll (eds.): 11-29.
- Carver, R. P. 1977-1978. "A theory of reading comprehension and rauding." *Reading Research Quarterly* 13(1): 8-63.
- Carver, R. P. 1982. "Optimal rate of reading prose." *Reading Research Quarterly* 18(1): 56-88.
- Casado Casado, J. M. & E. Suárez Suberviola. 2004. *Selectividad inglés Bachillerato (Andalucía)*. Madrid: Editorial Anaya.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castañón Ordóñez, A. 1999. *Selectividad inglés. Pruebas 1998*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Chafe, W. L. 1985. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing." En Olsen, D. R., N. Torrance & A. Hildyard (eds.): 105-123.
- Cheng, L. 1997. "How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong." *Language and education* 11(1): 38-54.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clapham, C. 1994. *The Effect of Background Knowledge on E.A.P. Reading Test Performance*. Tesis Doctoral no publicada. Lancaster University.

- Clapham, C. 1996. *The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clapham C. & D. Corson (eds.). 1998. *Language Testing and Assessment (Vol. 7)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Clark, J. L. D. 1979. "Direct versus semi-direct tests of speaking ability." En Brière, E. J. & F. B. Hinofotis (eds.): 35-49.
- Coady, J. M. 1979. "A psycholinguistic model of the ESL reader." En Mackay, R., B. Barhman & R. R., Jordan (eds.): 5-12.
- Coady, J. M. & S. Bloch (eds). 1996. *Codes of Ethics and the Professions*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison. 2000. *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge Falmer.
- Consejería de Educación y Ciencia. 1998. *Pruebas de acceso a la universidad. Propuestas de exámenes 1996-97*. Sevilla: Algaida Editores.
- Consejería de Educación y Ciencia. 1999a. *Pruebas de acceso a la universidad. Propuestas de exámenes 97-98*. 2^a ed. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Consejería de Educación y Ciencia. 1999b. *Pruebas de acceso a la universidad. Propuestas de exámenes 98-99*. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.

- Consejería de Educación y Ciencia. 2001. *Pruebas de acceso a la universidad. Propuestas de exámenes 1999-2000*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1998. *Colección de materiales curriculares para el Bachillerato nº 28. Lengua extranjera: inglés*. Sevilla: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, W. E. & E. C. T. Walker (eds.). 1979. *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merrill Garrett*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corson, D & C. Clapham (eds.). 1998. *Language Testing and Assessment. Vol. 7 of the Encyclopedia of Language and Education*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Crace, A., P. Reilly, R. Acklam & T. Naber. 2002. *New Impact. Teacher's Pack 1 y 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Craven, M. 2004. *Listening Extra. A Resource Book for Multi-Level Skills Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csépes, I. & G. Együd. 2004. *The Speaking Handbook*. Budapest: Teleki László Foundation.

- Cumming, A. 1996. "Introduction: the concept of validation in language testing." En Cumming, A & R. Berwick (eds.): 1-14.
- Cumming, A. & R. Berwick (eds.). 1996. *Validation in Language Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cushing, S. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (ed.). 1968. *Language Testing Symposium: a Psycholinguistic Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. 1978. "Language testing: survey articles 1 y 2." *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 11: 145-159 y 215-231.
- Davies, A. 1989. "Testing reading speed through text retrieval." En Candlin, C. N. & T. F. McNamara (eds.): 115-124.
- Davies, A. 1997a. "Introduction: the limits of ethics in language testing." *Language Testing*, 14(3): 235-241.
- Davies, A. 1997b. "Demands of being professional in language testing." *Language Testing*, 14(3): 328-339.
- Davies, A., A. Brown, C. Elder, K. Hill, T. Lumley & T. McNamara. 1999. *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Jong, J. H. A. L., & C. A. W. Glas. 1987. "Validation of listening comprehension tests using item response theory." *Language Testing*, 4(2): 170-194.
- DIALANG. 2003. *DIALANG* [Documento de Internet consultado de la página Web <http://www.dialang.org/english/index.htm> el 10 de marzo de 2005.
- Dirven, R. & J. Oakeshott-Taylor. 1984. "Listening comprehension part I." *Language Teaching* 17(1): 326-343.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunkel, P. 1999. "Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests." *Language Learning & Technology* 2(2): 77-93.
- Ebel, R. L. 1978. "The case for norm-referenced measurements." *Educational Researcher* 7(11): 3-5.
- Ebel, R. L. & D. A. Frisbie. 1986. *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Embretson, S. E. & S. L. Hershberger. 1999. *The New Rules of Measurement*. Mahwah, NJ: LEA.

European Association for Language Testing and Assessment. 2006. *EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*. EALTA: Krakow.

Fairhurst, A., S. Betterton, D. Bolton & J. Wildman. 2002. *Bonus. Teacher's Pack 1 y 2*. Oxford: Oxford University Press.

Fekete, H., E. Major & M. Nikolov (eds.). 1999. *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. Budapest: The British Council.

Ferran i Salvadó, J. M. 1999. *Selectividad inglés. Pruebas de 1998*. Madrid: Editorial Anaya.

Ferran i Salvadó, J. M. & M. Caballero de los Arcos. 1991. *Selectividad inglés. Pruebas de 1990*. Madrid: Editorial Anaya.

Ferran i Salvadó, J. M. & M. Caballero de los Arcos. 1998. *Selectividad inglés. Pruebas de 1997*. Madrid: Editorial Anaya.

Ferran i Salvadó, J. M. & M. Caballero de los Arcos. 2000a. *Selectividad inglés COU. Pruebas de 1999*. Madrid: Editorial Anaya.

Ferran i Salvadó, J. M. & M. Caballero de los Arcos. 2000b. *Selectividad inglés LOGSE. Pruebas de 1999*. Madrid: Editorial Anaya.

Ferran i Salvadó, J. M. & M. Caballero de los Arcos. 2001. *Selectividad inglés COU. Pruebas de 2000*. Madrid: Editorial Anaya.

- Figueras Casanovas, N. 2001. *Developing Oral Tests: Can we Get Closer to Real Life?* Tesis doctoral publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fisher, W. 1992. "Reliability statistics." *Rasch Measurement Transactions* 6(3): 238.
- Flowerdew, J. (ed.). 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forster, K. I. 1979. "Accessing the mental lexicon." En Cooper, W. E. & E. C. T. Walker (eds.): 257-287.
- Forster, K. I. 1979. "Levels of processing and the structure of the language processor." En Cooper, W. E. & E. C. T. Walker (eds.): 27-85.
- Frary, R. B. 1993. "Statistical detection of multiple-choice answer copying: review and commentary." *Applied Measurement in Education* 6(2): 153-165.
- Freedle, R. O. & J. B. Carroll (eds.). 1972. *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Fries, C. C. 1963. *Linguistics and Reading*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Fulcher, G. 1997. "An English language placement test: issues in reliability and validity." *Language Testing* 14(2): 113-139.

- Gass, S. M. & C. Madden (eds.). 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M. & E. Varonis. 1994. "Input, interaction and second language production." *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283-302.
- Gila González, B. 1996. "Encuesta sobre la selectividad." *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 4(2): 90-94.
- González García, J., R. Luzón Cuesta & A. Bueno González (eds.). 1995. *Selectividad 94-95*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- González Leyva, M. & I. Sanz Sainz. 2001. "El alumnado frente al examen de selectividad. Diseño de un cuestionario para medir cómo perciben y cómo preparan los estudiantes el examen de selectividad." En Harris, T., I. Roldán Miranda, I. Sanz Sainz & M. Torreblanca Sojo (eds.): 235-254.
- Goodman, K. S. 1970. "Reading: a psycholinguistic guessing game." En Singer, H. & R. B. Ruddell (eds.): 259-272.
- Goodman, K. S. 1988. "The reading process." En Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey (eds.): 11-21.
- Gough, P. B. 1972. "One second of reading." En Kavanagh, J. V. & I. G. Mattingly (eds.): 331-358.
- Gough, P. B. & W. E. Tunmer. 1986. "Decoding, reading and reading disability." *Remedial and Special Education* 7: 6-10.

- Gregg, L. W. & E. R. Steinberg (eds.). 1980. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griffiee, D. T. 1995. "Criterion-referenced test construction and evaluation." En Brown, J. D. & S. O. Yamashita (eds.): 20-28.
- Griggs, P. 1998. "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja." En Pujol, M., L. Nussbaum & M. Llobera (eds.): 207-217.
- Grosjean, F. 1980. "Spoken word recognition and the gating paradigm." *Perception and Psychophysics*, 28(4): 267-283.
- Grossman, R. E., L. J. San & T. J. Vance (eds.). 1975. *Papers from the Parasession on Functionalism*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society.
- Guilford, J. P. & B. Fruchter. 1978. *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. 6th ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Guthrie, J. T. (ed.). 1977. *Cognition, Curriculum and Comprehension*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Hambleton, R. K., H. Swaminathan & H. J. Rogers. 1991. *Fundamentals of Item Response Theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hamp-Lyons, L. 1998. "Ethics in language testing." En Clapham C. & D. Corson (eds.): 323-333.

- Hamp-Lyons, L., Henning, G & DeMauro, G. 1988, mayo. "Construct validation of communicative writing profiles." Tenth Annual Language Testing Research Colloquium, University of Illinois en Urbana Champaign.
- Hansen, C. & C. Jensen. 1994. "Evaluating lecture comprehension." En Flowerdew, J. (ed.): 239-268.
- Harris, T. 2002. "Chasing windmills: why spoken English is not taught in Spanish secondary schools." *English Speaking Board* 35(1): 26-30.
- Harris, T., I. Roldán Miranda, I. Sanz Sainz & M. Torreblanca Sojo (eds.). 2001. *ELT 2000: Thinking back, looking forward*. Granada: GRETA.
- Hayes, J. R. 1996. "A new framework for understanding cognition and affect in writing." En Levi, M. & S. Ransdell (eds.): 1-28.
- Hayes, J. R. & L. S. Flower. 1980. "Identifying the organization of writing processes." En Gregg, L. W & E. R. Steinberg (eds.): 31-50.
- Henning, G. 1987. *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. New York: Newbury House.
- Herrera Soler, H. 1999. "Is the English test in the Spanish university entrance examination as discriminating as it should be?" *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 7: 87-103.
- Herrera Soler, H. 2000. "The effect of gender and working place of raters on university entrance examination scores." *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 14: 161-180.

- Herrera Soler, H. & M. Amengual Pizarro. 2000, mayo. "El lugar de trabajo y el género del corrector en la prueba de inglés de selectividad." Congreso de AESLA XVIII, Barcelona.
- Herrera Soler, H. & J. García Laborda (eds.). 2005. *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de inglés*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- Hinofotis, F. B. 1980. "Cloze as an alternative method of ESL placement and proficiency testing." En Oller, J. W. & K. Perkins (eds.): 121-128.
- Hoover, W. A. & W. E. Tunmer. 1993. "The components of reading." En Thompson, G. B., W. E. Tunmer & T. Nicholson (eds.): 1-19.
- Hughes, A. 2003. *Testing for Language Teachers*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. & D. Porter (eds.). 1983. *Current Developments in Language Testing*. London: Academic Press.
- Huxley, R. & E. Ingram (eds.). 1971. *Language Acquisition Models and Methods*. New York, NY: Academic Press.
- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory." En Huxley, R. & E. Ingram (eds.): 3-28.
- International Language Testing Association. 2000. *Code of Ethics for ILTA*. ILTA: Vancouver.

International Language Testing Association. 2005. *Draft Code of Practice: Version 3*. ILTA: Ottawa.

Irvine, P., P. Atai & J. W. Oller. 1974. "Cloze, dictation and the Test of English as a Foreign Language." *Language Learning* 24(2): 245-252.

Jafarpur, A. 1995. "Is C-testing superior to cloze?" *Language Testing* 12(2): 194-215.

Johnson, K. & H. Johnson. 1998. *Encyclopedia Dictionary of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishers Inc.

Johnson-Laird, P. N, & P. C. Wason (eds.). 1977. *Thinking: Reading in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Just, M. A. & P. A. Carpenter. 1980. "A theory of reading: from eye fixation to comprehension." *Psychological Review* 87: 329-354.

Just, M. A. & P. A. Carpenter. 1987. *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon Inc.

Kallagham, T. & V. Greaney. 1992. *Using Examinations to Improve Education: a Study of Fourteen African Countries*. Washington, DC: The World Bank.

Karabatsos, G. 2000. "A critique of Rasch residual fit statistics." *Journal of Applied Measurement* 1: 152-176.

- Kavanagh, J. V. & I. G. Mattingly (eds.). 1972. *Language by Ear and Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kintsch, W. & T. A. van Dijk. 1978. "Towards a model of text comprehension and production." *Psychological Review* 85: 363-394.
- Klein-Braley, C. 1997. "C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal." *Language Testing* 14(1): 47-84.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. & T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- LaBerge, D. & S. J. Samuels. 1974. "Toward a theory of automatic information processing in reading." *Cognitive Psychology* 6: 293-323.
- LaBerge, D. & S. J. Samuels (eds.). 1977. *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lado, R. 1961. *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests; a Teacher's Book*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, NY: Longman.

Lazarfeld, P. 1950. *The Logical and Mathematical Foundations of Latent Structure Analysis*. Princeton: Princeton University Press.

León Sendra, A. (ed.). 1986. *Lenguaje y Educación. Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Córdoba: AESLA.

Levi, M. & S. Ransdell (eds.). 1996. *The Science of Writing. Theories. Methods. Individual Differences and Applications*. Wahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Levin, H. & J. Williams (eds). 1970. *Basic Studies in Reading*. New York, NY: Basic Books.

Lewkowicz, J. A. 2000. "Authenticity in language testing: some outstanding questions." *Language Testing* 17(1): 43-64.

Linacre, J. M. 1989. *Many-facet Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA Press.

Linacre, J. M. 1997. *Judging Plans and Facets*. MESA Research Note 3. Consultado de la página Web <http://www.rasch.org/rn3.htm> el 7 de febrero de 2006.

Linacre, J. M. 2002. "What do infit and outfit, mean-square and standardized mean?" *Rasch Measurement Transactions* 16(2): 878.

Linacre, J. M. 2006. *A User's Guide to Facets: Rasch Measurement Computer Program*. Chicago, IL: MESA Press.

- Linacre, J. M. & B. D. Wright. 1998. *A User's Guide to BIGSTEPS*. Chicago, IL: MESA Press.
- Lindfors, J. W. 1987. *Children's Language and Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Loftus, G. R. & E. F. Loftus. 1976. *Human Memory: the Processing of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. H. 1985. "Input and second language acquisition theory." En Gass, S. M. & C. Madden (eds.): 377-393.
- Long, M. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." En Ritchie, W. C. & T. K. Bhatia (eds.): 413-468.
- Lord, F. 1980. *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Lord, F. M. & M. R. Novick. 1968. *Statistical Theories of Mental Test Scores*. New York, NY: Addison Wesley.
- Ludlow, K. 2002. *PAU LOGSE. Revision Essentials. Your Guide to Exam Success*. Oxford: Oxford University Press.
- Ludlow, K., P. May, J. Wildman & D. Bolton. 2003. *Bonus. Ready-to-use Resources 1 y 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Luxia, Q. 2005. "Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test." *Language Testing* 22(2): 142-173.
- Lynch, T. 1994. "Training lecturers for international audiences." En Flowerdew J. (ed.): 269-289.
- Lynch, T. & T. F. McNamara. 1998. "Using G-theory and many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants." *Language Testing* 15: 158-180.
- Lyons, J. & R. J. Wales (eds.). 1966. *Psycholinguistic Papers. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McClelland, J. & J. L. Elman. 1986. "Interactive processes in speech perception: the TRACE model." En McClelland, J., D. E. Rumelhart & PDP Research Group (eds.): 58-121.
- McClelland, J., D. E. Rumelhart & PDP Research Group (eds.). 1986. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, Volume 2: Psychological and Biological Models*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- McLaren, N., D. Madrid Fernández & A. Bueno González (eds.). 2005. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- McLaughlin, B., T. Rossman & B. McLeod. 1983. "Second language learning: an information processing perspective." *Language Learning* 33: 135-158.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring Second Language Performance*. New York: Longman.
- McNamara, T. F. 1998. "Policy and social considerations in language assessment." *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 304-319.
- McNamara, T. F. 2000. *Language Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Mackay, R., B. Barhman & R. R., Jordan (eds.). 1979. *Reading in a Second Language*. Rowley: Newbury House.
- Mackey, A. 1999. "Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL." *Studies in Second Language Acquisition* 21: 557-587.
- Madrid Fernández, D. 1997. "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera." En Salmerón Pérez, H. (ed.): 252-290.
- Madrid Fernández, D., M. Jiménez Raya & A. Linde López. 2005. "The EFL curriculum for secondary education." En McLaren, N., D. Madrid Fernández & A. Bueno González (eds.): 242-280.
- Magnusson, D. 1966. *Test Theory*. Reading, MA: Addison Wesley.

Marslen-Wilson, W. D. & L. K. Tyler. 1980. "The temporal structure of spoken language understanding." *Cognition* 8: 1-71.

Marslen-Wilson, W. D. & A. Welsh. 1978. "Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech." *Cognitive Psychology* 10: 29-63.

Martín Úriz, A., C. Ceular Fuentes, M. L. Escobar, M. E. Pujals, C. Suárez & R. Whittaker. 1986. "Confección de pruebas en lengua inglesa para el acceso a la universidad." En León Sendra, A. (ed.): 693-707.

Martín Úriz, A., C. Ceular Fuentes & R. Whittaker. 1988. "Relación entre las destrezas de la lengua escrita a través de las PAU en la U.A.M." En Romero Gualda, M. V. (ed.): 365-374.

May, P., R. Acklam & T. Naber. 2002. *New Impact. Workbook 1 y 2*. Oxford: Oxford University Press.

Mendelsohn, D. J. & J. Rubin (eds.). 1995. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press.

Milanovic, M. (ed.). 1996. *User's Guide for Examiners*. Council of Europe, CC-LANG, 10.

Milanovic, M. & N. Saville (eds.). 1996. *Performance Testing. Cognition and Assessment: Selected Papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Miller, G. A. 1956. "The magical number seven plus or minus two: some limitations on our capacity for processing information." *Psychological Review* 63(2): 81-97.
- Morrow, J. 1979. "Communicative language testing: revolution or evolution?" En Brumfit, C. J. & K. Johnson (eds.): 143-157.
- Muñiz, J. 1997. *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Myford, C. 2006. *Analyzing Rating Data using Linacre's Facets Computer Program: a Set of Training Materials to Learn to Run the Program and Interpret Output*. Material no publicado.
- Myford, C. M., D. B. Marr & J. M. Linacre. 1996. *Reader Calibration and its Potential Role in Equating for the TWE (TOEFL Research Report No. 95-40)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Nagle, S. J. & S. L. Sanders. 1986. "Comprehension theory and second language pedagogy." *TESOL Quarterly* 20(1): 9-26.
- Neisser, U. 1967. *Cognitive Psychology*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- New Impact. Gramática y vocabulario versión castellana. Nivel 2*. 2002. Madrid: Oxford University Press.
- Nunnally, J. O. 1978. *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.

- O'Loughlin, K. 2001. *The Equivalence of Direct and Semi-Direct Speaking Tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., A. U. Chamot & L. Küpper. 1989. "Listening comprehension in second language acquisition." *Applied Linguistics* 10(4): 418-437.
- O'Malley, J. M. & L. Valdez-Pierce. 1996. *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Oller, J. W. 1972. "Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of proficiency in English as a second language." *Modern Language Journal* 56: 151-158.
- Oller, J. W. 1979. *Language Tests at School*. London: Longman.
- Oller, J. W. & C. A. Conrad. 1971. "The cloze technique and ESL proficiency." *Language Learning* 21: 183-195.
- Oller, J. W. 1979. *Language Tests at School*. London: Longman.
- Oller, J. W. & K. Perkins (eds.). 1980. *Research in Language Testing*. Rowley, MA: Newbury House.
- Olsen, D. R., N. Torrance & A. Hildyard (eds.). 1985. *Literacy, Language and Learning: the Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ong, W. J. 1987. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pallant, J. 2005. *SPSS Survival Manual*. 2nd ed. Berkshire: Open University Press.
- Pearson, P. D., R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (eds.). 1984. *Handbook of Reading Research*. New York, NY: Longman.
- Pérez Basanta, C. 1995. "Coming to grips with progress testing." *FORUM* 33(3): 55-57.
- Perfetti, C. A. 1977. "Language comprehension and fast decoding: some psycholinguistic prerequisites for skilled reading comprehension." En Guthrie, J. T. (ed.): 20-41.
- Pica, T. 1994. "Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?" *Language Learning* 44(3): 493-527.
- Pilliner, A. 1968. "Subjective and objective testing." En Davies, A. (ed.): 19-35.
- Pollitt, A. & C. Hutchinson. 1987. "Calibrated graded assessment: Rasch partial credit analysis of performance in writing." *Language Testing* 4: 72-92.
- Popham, W. J. 1978. "The case for criterion-referenced measurements." *Educational Researcher* 7(11): 6-10.

- Pujol, M., L. Nussbaum & M. Llobera (eds.). 1998. *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- Purpura, J. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quellmalz, E. S. 1990. "Essay examinations." En Walberg, H. J. & G. D. Haertel (eds.): 510-515.
- Rasch, G. 1963. *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Denmark's Paedagogiske Institut.
- Rayner, K. & A. Pollatsek. 1989. *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 1983. "Listening comprehension: approach, design, procedure." *TESOL Quarterly* 17(2): 219-240.
- Richards, J. C. 1988. "Designing instructional materials for teaching listening comprehension." *University of Hawaii Working Papers in ESL* 7(1): 171-202.
- Richards, J. C. & C. Sandy. 2000. *Passages: An Upper-Level Multi-Skills Course. Student's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ritchie, W. C. & T. K. Bhatia (eds.). 1996. *Handbook of Language Acquisition: Vol. 2. Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Robinson, B. 2001. "Translating selectividad scores into a meaningful language." En Harris, T., I. Roldán Miranda, I. Sanz Sainz & M. Torreblanca Sojo (eds.): 211-233.
- Romero García, J. A. 2003. *Impacto de la prueba de selectividad en el desarrollo y evaluación de las destrezas orales. Estudio de un caso y pilotaje de pruebas orales*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Romero Gualda, M. V. (ed.). 1988. *La enseñanza de la lengua con fines específicos. Actas del V congreso nacional de lingüística aplicada (AESLA)*. Pamplona: AESLA.
- Rost, M. 1994. "On-line summaries as representations of lecture understanding." En Flowerdew J. (ed.): 93-127.
- Rotman, D. 1965. "Pre-writing: the stage of discovery in the writing process." *College Composition and Communication* 16: 106-112.
- Rumelhart, D. E. 1980. "Schemata: the building blocks of cognition." En Spiro, R. J., B. C. Bruce & W. F. Brewer (eds.): 38-58.
- Saif, S. 2006. "Aiming for positive washback: a case study of international teaching assistants." *Language Testing* 23(1): 1-34.

- Salmerón Pérez, H. (ed.). 1997. *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Samuels, S. J. & M. L. Kamil. 1988. "Models of the reading process." En Carrell, P. L., J. Devine & D. Eskey (eds.): 22-36.
- Santana Lario, J. 1999. "El nuevo Bachillerato LOGSE y la selectividad de inglés." *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 7(1): 80-84.
- Sanz Sainz, I. 1999. "El examen de Selectividad a examen." *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 7(2): 16-29.
- Sanz Sainz, I. & M. Fernández Álvarez. 2005a, mayo. *The University Entrance Exam in Spain: Present Situation and Possible Solutions*. Póster presentado al II Congreso Europeo de EALTA (European Association for Language Testing and Assessment). Voss, Noruega.
- Sanz Sainz, I. & M. Fernández Álvarez. 2005b. "La validez del examen de inglés de Selectividad." En Herrera Soler, H. & J. García Laborda (eds.): 149-164.
- Schank, R. C. & R. P. Abelson. 1977. "Scripts, plans, and knowledge." En Johnson-Laird P. N. & P. C. Wason (eds.): 421-431.
- Schneider, W. & R. M. Shriften. 1977. "Automatic and controlled information processing in vision." En LaBerge, D. & S. J. Samuels (eds.): 127-154.

- Seliger, H. 1977. "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence." *Language Learning* 27(2): 263-275.
- Shohamy, E. 1993. *The Power of Tests: the Impact of Language Tests on Teaching and Learning*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Shohamy, E. 1994. "The validity of direct versus semi-direct oral tests." *Language Testing* 11: 99-123.
- Shohamy, E. 1997. "Testing methods, testing consequences: are they ethical? Are they fair?" *Language Testing* 14(3): 340-349.
- Shohamy, E. 2001. *The Power of Tests*. London: Longman.
- Shohamy, E., S. Donitsa-Schmidt & I. Ferman. 1996. "Test impact revisited: washback effect over time." *Language Testing* 13(3): 298-317.
- Shriffen, R. M. & W. Schneider. 1977. "Controlled and automatic processing: II perceptual learning, automatic attending and a general theory." *Psychological Review* 84: 127-190.
- Sigott, G. 2004. *Towards Identifying the C-Test Construct*. Frankfurt: Peter Lang.
- Singer, H. & R. B. Ruddell (eds.). 1970. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.

- Skehan, P. 1988. "State of the art: language testing, part I." *Language Teaching*, 21(3): 211-221.
- Skehan, P. 1989. "State of the art: language testing, part II." *Language Teaching*, 34(3): 1-13.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slagter, P. 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Smith, F. 1971. *Understanding Reading*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Spearitt, D. (ed.). 1982. *The Improvement of Measurement in Education and Psychology: Contributions of Latent Trait Theory*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- Spiro, R. J., B. C., Bruce & W. F., Brewer (eds.). 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. 1980. "Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency." *Reading Research Quarterly* 11(1): 33-71.
- Stanovich, K. E. & R. F. West. 1979. "The effect of orthographic structure on the word search performance of good and poor readers." *Journal of Experimental Child Psychology* 28: 258-267.

- Stubbs, J. B. & G. R. Tucker. 1974. "The cloze test as a measure of English proficiency." *Modern Language Journal* 58: 239-241.
- Suárez Suberviola, E. & J. M. Casado Casado. 2003. *Selectividad inglés (Andalucía)*. Madrid: Editorial Anaya.
- Swain, M. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." En Gass, S. M. & C. Madden (eds.): 235-256.
- Tauroza, S. & D. Allison. 1990. "Speech rates in British English." *Applied Linguistics* 11: 90-105.
- Taylor, W. 1953. "Cloze procedure: a new tool for measuring readability." *Journalism Quarterly* 30: 415-433.
- Taylor, W. 1957. "Cloze readability scores as indices of individual differences in comprehension and aptitude." *Journal of Applied Psychology* 41: 19-26.
- Thompson, G. B., W. E. Tunmer & T. Nicholson (eds.). 1993. *Reading Acquisition Processes*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Thorndike, R. L. 1982. "Educational measurement. Theory and practice." En Spearitt, D. (ed.): 3-13.
- Tristán López, A. 1998. *Análisis de Rasch para todos. Una guía simplificada para evaluadores educativos*. México, DF: Ceneval.

- Urquhart, A. H. & C. J. Weir. 1998. *Reading in a Second Language: Process and Product*. London: Longman.
- Valette, R. M. 1977. *Modern Language Testing*. 2nd ed. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- van Dijk, T. A. & W. Kintsch. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Van Lier, L. 1989. "Reeling, writhing, drawling, stretching and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation." *TESOL Quarterly* 23(3): 489-508.
- Varonis, E. & S. M. Gass. 1985. "Miscommunication in native/non-native conversation." *Language in Society* 14: 327-343.
- Venezky, R. L. & R. C. Calfee. 1970. "The reading competency model." En Singer, H. & R. B. Ruddell (eds.): 273-291.
- Wainer, H. & H. Braun (eds.). 1988. *Test Validity*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walberg, H. J. & G. D. Haertel (eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon.
- Wales, R. J. & G. Marshall. 1966. "The organization of linguistic performance." En Lyons, J. & R. J. Wales (eds.): 29-84.
- Wall, D. 1996. "Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory." *Language Testing* 13(3): 334-353.

- Wall, D. 1998. "Impact and washback in language testing." En Corson, D & Clapham, C. (eds.): 291 - 302.
- Wall, D. 2005. *The Impact of High-Stakes Testing on Classroom Teaching: a Case Study Using Insights from Testing and Innovation Theory. Studies in Language Testing Volume 22*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wall, D. & C. J. Alderson. 1993. "Examining washback: the Sri Lankan impact study." *Language Testing* 10(1): 41-69.
- Wall, D., C. Clapham & C. J. Alderson. 1994. "Evaluating a placement test." *Language Testing* 11: 321-344.
- Watts, F. & A. García Carbonell. 2005. "Control de calidad en la calificación de la prueba de lengua inglesa de Selectividad." En Herrera Soler, H. & J. García Laborda (eds.): 99-119.
- Weber, R. M. 1970. "First grader's use of grammatical context in reading." En H. Levin & J. Williams (eds.): 147-163.
- Weir, C. J. 1990. *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall.
- Weir, C. J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Weir, C. J., H. Yang & Y. Jin. 2001. *An Empirical Investigation of the Componentiality of L2 Reading in English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whittaker, R. 2006. Reseña al libro de Herrera Soler, H. & J. García Laborda (eds.) "Estudios y Criterios para una Selectividad de Calidad en el Examen de Inglés." *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 14: 198-206.

Wong-Fillmore, L. 1985. "When does teacher talk work as input?" En Gass, S. M. & C. Madden (eds.): 17-50.

Wood, D. A. 1960. *Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Books, Inc.

Wright, B. D. & M. H. Stone, 1979. *Best Test Design*. Chicago: MESA Press.

PAQUETES ESTADÍSTICOS

- FACETS
Rash-Model Computer Programs
P.O. BOX 811322
Chicago, IL 60681-1322
United States of America
- SPSS
Statistical Package for Social Sciences
SPSS Inc.
444 Michigan Avenue
Chicago, IL 60611
United States of America
- WINSTEPS
Rash-Model Computer Programs
P.O. BOX 811322
Chicago, IL 60681-1322
United States of America

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE
FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA**



**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA
CREACIÓN DE UN NUEVO EXAMEN DE INGLÉS EN
LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

TOMO III

**MIGUEL FERNÁNDEZ ÁLVAREZ
GRANADA, 2007**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS INGLESA Y ALEMANA



PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA CREACIÓN DE UN NUEVO EXAMEN DE INGLÉS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

TOMO III

Tesis presentada para la obtención del Grado de Doctor por
D. Miguel Fernández Álvarez, Licenciado en Filología Inglesa por
la Universidad de Granada, bajo la dirección de la
Dra. Inmaculada Sanz Sainz.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Miguel Fernández Álvarez', enclosed within a circular scribble.

Vº Bº Inmaculada Sanz Sainz
Directora de la Tesis Doctoral

Miguel Fernández Álvarez
Autor de la Tesis Doctoral

Granada, 2007

ÍNDICE TOMO III

APÉNDICE 1. Órdenes, decretos, acuerdos, resoluciones y leyes

1. Breve historia de las pruebas de acceso a la Universidad dentro del sistema educativo español.....	927
1.1 Real Decreto de 20 de julio de 1990 (Gaceta 22-7-1990).....	929
1.2 Real Decreto de 17 de agosto de 1901 (Gaceta 19-8 1901).....	933
1.3 Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, modificando el plan de estudios fijado por el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, para obtener el grado de Bachiller (Gaceta 16-9-1903).....	939
1.4 Real Decreto de 25 de agosto de 1926, organizando la segunda enseñanza (Gaceta 28-8-1926).....	941
1.5 Decreto de 7 de agosto de 1931, restableciendo por un año el plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones (Gaceta 8-8-1931).....	945
1.6 Orden Ministerial de 13 de julio de 1932, restableciendo el plan de transición (Gaceta 18-7-1932).....	949
1.7 Decreto de 29 de agosto de 1934, de establecimiento del Plan de Bachillerato de Segunda Enseñanza (Gaceta 30-8-1934).....	951
1.8 Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953).....	955
1.9 Decreto de 13 de septiembre de 1957, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE 7-10-1957).....	967
1.10 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970).	970

1.11 Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias (BOE 26-7-1974).....	992
1.12 Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 9-1-1975).....	993
1.13 Orden de 9 de enero de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 9-1-1975).....	995
1.14 Orden de 2 de mayo de 1979 por la que se acomodan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios a la nueva programación del Curso de Orientación Universitaria y se aclaran las pruebas a que han de someterse los alumnos de planes anteriores (BOE 11-5-1979).....	997
1.15 Orden de 9 de octubre de 1979 por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de acceso a la Universidad (BOE 15-10-1979).....	999
1.16 Orden de 26 de noviembre de 1984 por la que se incluye un ejercicio de lengua extranjera en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (BOE 10-12-1984).....	1001
1.17 Orden de 7 de abril de 1986, por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (BOE 9-4-1996).....	1002
1.18 Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 7-9-1987).....	1003

1.19 Orden de 25 de enero de 1988 por la que se modifica y completa la de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 28-1-1988).....	1005
1.20 Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, y composición de los tribunales (BOE 30-4-1988).....	1006
1.21 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).....	1008
1.22 Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 25-6-1991).....	1024
1.23 Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (BOE 26/6/1991).....	1030
1.24 Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE 2-12-1991).....	1035
1.25 Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).....	1037
1.26 Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 8-6-1993).....	1040
1.27 Orden de 9 de junio de 1993 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE 10-6-1993)...	1041
1.28 Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios	

(BOE 27-10-1999).....	1045
1.29 Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato (BOE 16-1-2001).....	1049
1.30 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).....	1114
1.31 Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 28-6-2003).....	1147
1.32 Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE 4-7-2003).....	1151
1.33 Corrección de errores del Real Decreto 832/2003 (BOE 8-8-2003).....	1213
1.34 Real Decreto 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la Prueba General de Bachillerato (BOE 22-1-2004).....	1214
1.35 Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 29-5-2004).....	1218
1.36 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).....	1220
1.37 Borrador del Real Decreto que establece el calendario de aplicación de la LOE.....	1270
2. El examen de inglés en las PAU dentro del sistema educativo español.....	1277

2.1 Decreto 478/94, de 27 de diciembre, por el que se establece la composición de Comisión del Distrito Único de Andalucía (BOJA 31-1-1995).....	1279
2.2 Orden de 8 de enero de 1996, por la que se crea la Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de las pruebas de acceso a las Universidades Andaluzas (BOJA 23-1-1996).....	1281
2.3 Acuerdo de 27 de diciembre de 1995, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los Centros Universitarios (BOJA 25-1-1996).....	1283
2.4 Resolución de 21 de febrero de 1996, de las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización de las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOJA 21-3-1996).....	1292

APÉNDICE 2. Enseñanzas mínimas de Bachillerato en Andalucía

1. Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA 20-8-2002).....	1297
---	------

APÉNDICE 3. Miembros de las ponencias de COU y de Bachillerato

1. Curso 1996-97 (Universidad de Córdoba).....	1313
2. Curso 1997-98 (Universidad de Cádiz).....	1314

3. Curso 1998-99 (Universidad de Jaén).....	1315
4. Curso 1999-2000 (Universidad de Almería).....	1316
5. Curso 2000-01 (Universidad de Málaga).....	1317
6. Curso 2001-02 (Universidad de Huelva).....	1318
7. Curso 2002-03 (Universidad de Jaén).....	1319
8. Curso 2003-04 (Universidad de Granada).....	1320
9. Curso 2004-05 (Universidad de Huelva).....	1321
10. Curso 2005-06 (Universidad de Sevilla).....	1322

APÉNDICE 4. Orientaciones y normas generales de corrección de la prueba de inglés

1. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1996-97).....	1325
2. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1996-97)...	1326
3. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1997-98).....	1327
4. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1997-98)...	1329
5. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1998-99).....	1331
6. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1998-99)...	1333
7. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (1999-00).....	1335
8. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (1999-00)...	1337
9. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (2000-01).....	1339
10. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2000-01).....	1341
11. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (2001-02).....	1343
12. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2001-02).....	1345
13. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, COU (2002-03).....	1347
1. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2002-03).....	1349
2. Criterios de corrección del ejercicio de inglés, LOGSE (2003-04).....	1351

16. Orientaciones para el curso 2003-2004.....	1353
17. Orientaciones para el curso 2004-2005.....	1362
18. Orientaciones para el curso 2005-2006.....	1371

APÉNDICE 5. Exámenes de inglés en las PAU andaluzas

1. Exámenes oficiales en las pruebas de junio y septiembre.....	1383
1.1 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (junio 1985).....	1385
1.2 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (septiembre 1985).....	1386
1.3 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (junio 1990).....	1387
1.4 Prueba de inglés de la Universidad de Granada (junio 1995).....	1388
1.5 Prueba de COU (junio 1996): <i>Chess</i>	1389
1.6 Prueba de BACHILLERATO (junio 1996): <i>Dancing with Death</i>	1390
1.7 Prueba de COU (septiembre 1996).....	1391
1.8 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1996): <i>Euro Children</i>	1392
1.9 Prueba de COU (junio 1997): <i>Computers in the Classrooms</i>	1393
1.10 Prueba de BACHILLERATO (junio 1997): <i>Endangered Species</i>	1394
1.11 Prueba de COU (septiembre 1997): <i>A Woman Bullfighter</i>	1395
1.12 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1997): <i>Tigers or People?</i>	1396

1.13 Prueba de COU (junio 1998): <i>Who's Doing the Washing Up Now?</i>	1397
1.14 Prueba de BACHILLERATO (junio 1998): <i>Obesity in America</i>	1398
1.15 Prueba de COU (septiembre 1998): <i>Environment</i>	1399
1.16 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1998): <i>Your New Life</i>	1400
1.17 Prueba de COU (junio 1999): <i>Sleep</i>	1401
1.18 Prueba de BACHILLERATO (junio 1999): <i>City of Gods</i> ...	1402
1.19 Prueba de COU (septiembre 1999): <i>Genetics</i>	1403
1.20 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 1999): <i>Sound on the Underground</i>	1404
1.21 Prueba de COU (junio 2000): <i>Smoking and Diet</i>	1405
1.22 Prueba de BACHILLERATO (junio 2000): <i>Hispanics</i>	1406
1.23 Prueba de COU (septiembre 2000): <i>Electronic Books</i>	1407
1.24 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2000): <i>Environmental Crimes</i>	1408
1.25 Prueba de COU (junio 2001): <i>Halloween in Hollywood</i>	1409
1.26 Prueba de BACHILLERATO (junio 2001): <i>Peace and Silence</i>	1410
1.27 Prueba de COU (septiembre 2001): <i>Leisure</i>	1411
1.28 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2001): <i>Pie in the Sky</i>	1412
1.29 Prueba de COU (junio 2002): <i>Listening to Literature</i>	1413
1.30 Prueba de BACHILLERATO (junio 2002): <i>Legal Doesn't Mean Right</i>	1414
1.31 Prueba de COU (septiembre 2002): <i>The Sacred Tree</i>	1415
1.32 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2002): <i>Energy Drinks</i>	1416

1.33 Prueba de COU (junio 2003).....	1417
1.34 Prueba de BACHILLERATO (junio 2003): <i>Morally Harmful Sports</i>	1418
1.35 Prueba de COU (septiembre 2003): <i>Teens Buy Cigarettes</i>	1419
1.36 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2003): <i>Saying Goodbye After 30 Months?</i>	1420
1.37 Prueba de BACHILLERATO (junio 2004): <i>Coming Down to Earth</i>	1421
1.38 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2004): <i>Next Stop: Mars</i>	1422
1.39 Prueba de BACHILLERATO (junio 2005): <i>Home Alone</i>	1423
1.40 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2005): <i>Climate Change</i>	1424
1.41 Prueba de BACHILLERATO (junio 2006): <i>Sexism in Language</i>	1425
1.42 Prueba de BACHILLERATO (septiembre 2006): <i>The England Patient</i>	1426
2. Exámenes de reserva.....	1427
2.1 Reserva 1 de la Universidad de Granada (1985).....	1429
2.2 Reserva 2 de la Universidad de Granada (1985).....	1430
2.3 Reserva 3 de la Universidad de Granada (1985).....	1431
2.4 Reserva 1 (COU, 1996): <i>Antonio & Melanie</i>	1432
2.5 Reserva 2 (COU, 1996): <i>Hawaii</i>	1433
2.6 Reserva 3 (COU, 1996): <i>Toys</i>	1434
2.7 Reserva 4 (COU, 1996): <i>Mad Cows</i>	1435
2.8 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1996): <i>Tragedy</i>	1436
2.9 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1996): <i>Milan</i>	1437

2.10 Reserva 1 (COU, 1997): <i>Married Priests</i>	1438
2.11 Reserva 2 (COU, 1997): <i>The Picasso Museum</i>	1439
2.12 Reserva 3 (COU, 1997): <i>Royal Divorce</i>	1440
2.13 Reserva 4 (COU, 1997): <i>Power Rangers</i>	1441
2.14 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1997): <i>Cars</i>	1442
2.15 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1997): <i>Crime</i>	1443
2.16 Reserva 3 (BACHILLERATO, 1997): <i>Expo'98</i>	1444
2.17 Reserva 4 (BACHILLERATO, 1997): <i>Bill Gates</i>	1445
2.18 Reserva 1 (COU, 1998): <i>The New London Fog</i>	1446
2.19 Reserva 2 (COU, 1998): <i>Tamagochi</i>	1447
2.20 Reserva 3 (COU, 1998): <i>English: The Language of the 21st Century</i>	1448
2.21 Reserva 4 (COU, 1998): <i>The Ideal and the Real</i>	1449
2.22 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1998): <i>UFO's</i>	1450
2.23 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1998): <i>Space Woman</i>	1451
2.24 Reserva 3 (BACHILLERATO, 1998): <i>Smokeless Cigarettes</i>	1452
2.25 Reserva 4 (BACHILLERATO, 1998): <i>Personal Trees</i>	1453
2.26 Reserva 1 (COU, 1999): <i>1999</i>	1454
2.27 Reserva 2 (COU, 1999): <i>Peace</i>	1455
2.28 Reserva 3 (COU, 1999): <i>Female Heroes</i>	1456
2.29 Reserva 4 (COU, 1999): <i>Kids are all Right</i>	1457
2.30 Reserva 1 (BACHILLERATO, 1999): <i>Pinochet</i>	1458
2.31 Reserva 2 (BACHILLERATO, 1999): <i>Male or Female?</i>	1459
2.32 Reserva 3 (BACHILLERATO, 1999): <i>Alcohol</i>	1460
2.33 Reserva 4 (BACHILLERATO, 1999): <i>Alternative Therapy</i>	1461
2.34 Reserva 1 (COU, 2000): <i>Whisky Robber</i>	1462
2.35 Reserva 2 (COU, 2000): <i>Immigrants</i>	1463
2.36 Reserva 3 (COU, 2000): <i>Bilbao's Boom</i>	1464

2.37 Reserva 4 (COU, 2000): <i>A Very Special Christmas</i>	1465
2.38 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2000): <i>Healthy Life</i>	1466
2.39 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2000): <i>The Colour of the Millennium</i>	1467
2.40 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2000): <i>The Disease of the 21st Century</i>	1468
2.41 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2000): <i>Exercising Options</i>	1469
2.42 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2001): <i>The World's Oldest Woman</i>	1470
2.43 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2001): <i>Violence and Entertainment</i>	1471
2.44 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2001): <i>Village Welcomes 'Vampire'</i>	1472
2.45 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2001).....	1473
2.46 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2002): <i>Domestic Violence Against Women</i>	1474
2.47 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2002): <i>Euro Coins</i>	1475
2.48 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2002): <i>Generation Europe</i>	1476
2.49 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2002): <i>Non-Sexist Language</i>	1477
2.50 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2003): <i>The Tower of London</i>	1478
2.51 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2003): <i>Hard Work</i>	1479
2.52 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2003): <i>Mobile Phones in Cinemas</i>	1480
2.53 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2003): <i>Predators</i>	1481
2.54 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2004): <i>Smoking in Asia</i>	1482

2.55 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2004): <i>Mobile Phones</i>	1483
2.56 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2004): <i>Web Pirates</i>	1484
2.57 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2004): <i>Traffic in London</i>	1485
2.58 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2005): <i>Married or Single?</i>	1486
2.59 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2005): <i>The Global Village</i> ...	1487
2.60 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2005): <i>Spyphones</i>	1488
2.61 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2005): <i>Yellow Journalism</i>	1489
2.62 Reserva 1 (BACHILLERATO, 2006): <i>Smoking in Pubs?</i>	1490
2.63 Reserva 2 (BACHILLERATO, 2006): <i>April Fool's Day!</i>	1491
2.64 Reserva 3 (BACHILLERATO, 2006): <i>Don't Forget the Classics</i>	1492
2.65 Reserva 4 (BACHILLERATO, 2006): <i>A Life's Ambition: To Cross the Border</i>	1493

APÉNDICE 6. Códigos de ética y de prácticas en la evaluación de lenguas

1. <i>Code of Ethics for ILTA</i>	1497
2. <i>Draft ILTA Code of Practice: Version 3</i>	1503
3. <i>Principles of Good Practice for ALTE examinations</i>	1509
4. <i>EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment</i>	1528

APÉNDICE 7. Textos seleccionados para el componente de comprensión escrita

1. <i>A Golden Discovery: Explorers find riches on the ocean floor</i>	1535
2. <i>Square Watermelons</i>	1536
3. <i>This park bench has a name</i>	1537
4. <i>Discovered: Earth-like Planets!</i>	1538
5. <i>Human Robots</i>	1539

6. Textos cortos seleccionados para el segundo ejercicio.....	1540
7. <i>Computer error means £2.3 trillion electricity bill</i>	1542
8. <i>Missing dog found after nine years</i>	1543

APÉNDICE 8. Permisos obtenidos para el uso de los textos escritos y orales en el examen

1. Correo electrónico enviado a <i>BBC Learning English</i> [learningenglish@bbc.co.uk] y su respuesta, en relación a los textos orales usados de la página Web www.bbc.co.uk	1547
2. Correo electrónico enviado a Linda Nicol (<i>Cambridge University Press</i>) [lnicol@cambridge.org] y su respuesta, en relación a las grabaciones en el libro <i>Listening Extra</i>	1549
3. Correo electrónico enviado a Tod Beuckens [tedbuk@operamail.com] y su respuesta, en relación a los textos orales usados de la página Web www.ello.org	1551
4. Correo electrónico enviado a Gullick Georgina (<i>Transport for London</i>) [GeorginaGullick@TfL.gov.uk] y su respuesta, en relación al texto oral usado de la página Web http://www.geocities.com/CollegePark/3812/tubesounds.html	1553
5. Correo electrónico enviado a Linda Nicol (<i>Cambridge University Press</i>) [lnicol@cambridge.org] y su respuesta, en relación a las grabaciones en el libro <i>Passages</i>	1555
6. Correo electrónico enviado a www.pitara.com y su respuesta, en relación a los textos <i>Human Robots</i> y <i>Square Watermelons</i> , sacados de su página Web.....	1557
7. Correo electrónico enviado a www.ananova.com y su respuesta, en relación al texto <i>Computer error means £2.3 trillion electricity bill</i> , sacado de su página Web.....	1559
8. Correo electrónico enviado a www.housepals.co.uk y su respuesta, en relación a los textos seleccionados para el segundo ejercicio de comprensión oral, sacados de su página Web.....	1561

APÉNDICE 9. Instrucciones enviadas a los correctores para la corrección del componente de comprensión escrita

1. Consideraciones previas a la corrección.....	1565
2. Primer ejercicio.....	1566
3. Segundo ejercicio.....	1569

APÉNDICE 1

**Órdenes, decretos, acuerdos,
resoluciones y leyes**

**Breve historia de las pruebas
de acceso a la Universidad
dentro del sistema educativo
español**

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN

Madrid..... Por un mes... Ptas. 5
Provincias, INCLUI-
DOS LAS ISLAS BALEA-
RES Y CANARIAS... Por tres meses. — 120
Ultramar..... Por tres meses. — 30
Extranjero..... Por tres meses. — 45
El pago de las suscripciones será adelantado en adelantándose sellos de correos para realizarlo.



PUNTOS DE SUSCRIPCIÓN

Madrid: En la Administración de la GACETA, Ministerio de la Gobernación, piso bajo.
Provincias: En las Depositarias—Pagadoras de Hacienda, ó directamente por carta al Jefe de la Sección, acompañando valores de fácil cobro.
Los anuncios y todo clase de reclamaciones se reciben en dicha Administración de la GACETA DE MADRID, de diez á cuatro de la tarde, todos los días, menos los festivos.

GACETA DE MADRID

PARTE OFICIAL

PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS

SS. MM. el Rey y la REINA Regente (Q. D. G.) y Augusta Real Familia continúan en la ciudad de San Sebastián sin novedad en su importante salud.

SUMARIO

- Ministerio de Estado: Contencioso.—Anunciando el fallecimiento en Buenos Aires del sabido español Rostasio Navarín.
Ministerio de la Guerra: Real orden disponiendo se publique la relación de residencia de las Comisiones Liquidadoras de los Cuerpos de sueltos de Ultramar.
Ministerio de Hacienda: Real decreto concediendo un crédito extraordinario.
Ministerio de la Gobernación: Dirección general de la Sanidad.—Relación Individual de Infirmos.
Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes: Real decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza.
Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas: Dirección general de Obras públicas.—Aprobando un proyecto de reparación de la carretera de Zaragoza á Castellón.
Administración provincial: Gobierno civil de la provincia de Albacete.—Subastas de acopios para conservación de carreteras.
Administración municipal: Ayuntamiento constitucional de Madrid.—Anunciando hallarse citada la Junta municipal para celebrar sesión el día 23 del actual.
Administración de Justicia: Juzgados de primera instancia.—Edictos de los Juzgados de Barcelona Hospital, Bajalanza, Fomsgreda, Puenteve- juna, Gandin, Gijón, Granada-Salvador, Herrera del Duero, Huadra, Huete, Lerca, Madrid-Latina, Madrid-Valencia, Málaga-Merced, Orense, Orduña, Oza, Pamplona, Puerto de Santa María, Ribades, Sagunto, San Fernando, San Roque, Sevilla-Magdalena, Solsona, Valladolid-Andaneta y Zaragoza-San Pablo.
Consejo de Estado: Tribunal de lo Contencioso administrativo.—Pliego 04 y 05 del tomo XI de las sentencias dictadas por este Tribunal.

MINISTERIO DE HACIENDA

REAL DECRETO

A propuesta del Ministro de Hacienda, de acuerdo con el Consejo de Ministros, de conformidad con lo informado por el de Estado en pleno, oída la Intervención general de la Administración del Estado, y con arreglo á la ley de Contabilidad de la Hacienda pública:

En nombre de MI Augusto Hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como REINA Regente del Reino,
Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Se concede un crédito extraordinario de 660.000 pesetas á un capítulo adicional del presupuesto de Obligaciones de los departamentos ministeriales del corriente año económico 1900, sección 7.ª bis, «Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas», para satisfacer los gastos que ocasione el plan general de riegos y pantanos que ha de formarse á virtud de lo dispuesto por el Real decreto de 11 de Mayo del corriente año, y para verificar las obras y trabajos hidráulicos que puedan desde luego emprenderse.

Art. 2.º El importe del mencionado crédito extraordinario se cubrirá con el exceso que ofrezcan los ingresos que se obtengan sobre las obligaciones que se satisfagan, y, en su defecto, con la Deuda flotante del Tesoro.

Art. 3.º Se anulan las siguientes cantidades de los créditos que se consignaron en el presupuesto del referido departamento para los servicios que se expresan: pesetas 416.000 del cap. 9.º, art. 3.º, en esta forma: 200.000 del concepto de «Acopios de material para conservación de carreteras»; 150.000 del de «Ponnes auxiliares, carros y caballerías»; 60.000 del de «Útiles y herramientas»; 16.000 del de «Prendas de uniforme para capataces y camineros», y 244.000 del art. 4.º del propio cap. 9.º «Gastos eventuales».

Art. 4.º El Gobierno dará cuenta á las Cortes del presente decreto.
Dado en San Sebastián á catorce de Julio de mil novecientos.

MARIA CRISTINA

El Ministro de Hacienda,
Manuel Alencázar.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES

EXPOSICIÓN

SEÑORA: La segunda enseñanza constituye hoy en todas las naciones un problema no resuelto.

El carácter de cultura general que deben tener esta clase de estudios, la preparación conveniente para entrar en los superiores á que obligan los planes de enseñanza, y la organización de las distintas carreras, hacen difícil una solución que resulte al mismo tiempo práctica y de conocimientos clásicos.

El Ministro anteceesor del que suscribe acometió la empresa de organizar un plan de segunda enseñanza basado en los estudios denominados clásicos, con el fin de elevar el nivel intelectual y de cultura de nuestra juventud escolar. Dentro de este principio fundamen-

tal que inspiró la reforma de 26 de Mayo de 1899, es indudable que marcó un adelanto y realizó un progreso; pero al aplicarse á las realidades de la práctica, al interés de las familias, á la organización de las carreras universitarias y especiales, se notó que los siete años del Bachillerato constituían un período demasiado largo para esta clase de estudios, y que el elevado pensamiento de aumentar los conocimientos clásicos no tenía aplicación respecto de un gran número de jóvenes que se dedican á las carreras especiales.

El largo período de siete años para el Bachillerato imposibilita á los jóvenes que se dedican á las carreras no universitarias el poder hacer el grado de Bachiller y tener luego tiempo para la preparación antes de que pase la edad señalada para el ingreso: dificultad grave que obliga á reducir en un año la duración del Bachillerato, á fin de poner en armonía con el término del mismo las edades de ingreso en aquellas Escuelas que no tienen carácter universitario.

Si los recursos de nuestra Nación y la situación del Tesoro permitiesen tener dos planes de segunda enseñanza, organizados, el Ministro que suscribe hubiera mantenido el vigente, estableciendo otro de aplicación práctica para las muchas profesiones y carreras en donde no es esencialmente necesaria la cultura clásica.

Imposibilitado de extender en esta forma la segunda enseñanza, agobiado por las peticiones de los Círculos docentes y por las reclamaciones de las familias en demanda de soluciones de armonía, se ha creído en el deber imprescindible, antes de que comience, las tareas del nuevo curso, de reformar el vigente plan en el sentido de abreviar el período del bachillerato y de comprender en él un mayor desarrollo de las enseñanzas de aplicación, sin prescindir por ello de aquellos otros que han sido en todo tiempo y son al presente preparación necesaria para adquirir en letras y en lenguas la cultura obligada de los que se dedican á determinadas Facultades.

En las modificaciones que en este decreto se propone á la aprobación de V. M. se conceden cinco cursos al estudio de la lengua patria; desde la repetición y ampliación de la Gramática que se aprende en la escuela hasta el complemento de la Preceptiva literaria y de la Historia de la Literatura.

Durante los dos primeros se cursan las reglas y ejercicios de la Lengua latina, no con el fin de dominarla, y de profundizarla, sino de traducirla en sus más sencillas composiciones, á fin de conocer el origen y las etimologías de la mayor parte de las palabras castellanas para su correcto uso, apreciación de su importancia y ortografía.

Á la Geografía, ciencia capital en la educación, y modernísima en todas las relaciones y estudios sociales, se dedican cuatro cursos, desde las nociones elementales de la astronomía, las vulgares de la física, las indispensables de la historia hasta las especiales é inmediatamente útiles de la política ó descriptiva y con el complemento de su aplicación al Comercio y á la Estadística.

Á la Historia de España se dedicarán dos cursos y uno á la Universal, recomendando que no se conceda sólo importancia á su conocimiento expositivo, sino en prudente medida á las causas de los grandes hechos y á su trascendencia é influencia sobre los inmediatos, cuanta más sea la proximidad y contacto que tengan con los tiempos actuales.

La Preceptiva literaria, tarea de carácter práctico,

desarrollada en dos cursos, ha de ser un trabajo de análisis y composición castellana que ponga á nuestros escolares en condiciones de usar con corrección el lenguaje, así hablado como escrito, de cuyo conocimiento y práctica tan lastimoso falta se nota en la mayoría de ellos.

Los cursos se dictarán también á imitación en los estudios de la Filología elemental, tan fácil, útil y provechosa al espíritu cuando se explica con sencillez y claridad, como difícil y estéril é imposible de asimilar cuando se desahita; alambica; y expone en rebuscados conceptos y pretenciosos lenguaje.

Concedéase á la importante labor intelectual de las Matemáticas, poderosa gimnasia de la razón y del discernimiento, un período de cuatro años, que bien pueden contarse como seis con la adición de los ejercicios de problemas de la Física, de la Química y de la Agricultura. Durante aquéllos se fortalecerá, con la repetición ampliada, los conocimientos de la Aritmética y de la Geometría, adquiridos en la instrucción primaria y desarrollados en el curso de Aritmética; Contabilidad y Álgebra, y en el de Geometría y Trigonometría rectilíneas.

La deseada reforma tan solicitada por la opinión culta é impuesta por los adelantos de las Ciencias, de separar la Física de la Química, constituyendo dos asignaturas distintas, es un hecho desde la implantación de este curso. Dos cursos comprenderá la enseñanza de la Física y uno de la Química, todos ellos de carácter experimental, práctico, aplicado, con pocas teorías y basado en la labor adicional que puede realizarse en los gabinetes y laboratorios, en la clase y en casa con la resolución de problemas.

El estudio que hasta aquí se denominó de Historia Natural, imposible de condenser en un curso de lección diaria, queda constituido en dos partes: una que comprenderá dos cursos: primeros de Biología animal y vegetal, y otra de uno alterno, dedicado á la Geología y Minerología, con el aditamento, los primeros, de ligeras nociones de Higiene.

Un curso se dictará en el estado y aplicaciones utilitarias en nuestro país de la Agricultura y de la Técnica agrícola é industrial.

Mucho se ha discutido y se discute acerca de si es práctico el exponer con alguna utilidad el complejo cuadro de conocimientos que pueden comprenderse bajo la denominación de Derecho usual. No hay duda alguna que es muy provechoso para todos los hombres cultos el conocerlos; pero lo difícil es reunirlos y exponerlos de tal modo y con una selección tan acertada que su estudio no resulte confuso y repulivo para los jóvenes, en vez de ser armónico en todas sus partes y, oído á lógico método y revestido de agradable atractivo. El propósito de incluido en la segunda enseñanza responde á una corriente de opinión pronunciada en este sentido, y es indicar que se produzca resultado al estudiar, como debe reducirse, á términos prudentes de compendiosos elementos.

En un Estado católico como el nuestro, y en un plan de enseñanza oficial, tiene que figurar la Religión. Platón doctrinales ó cátedra de Religión, que cursarán obligatoriamente los alumnos de los cuatro primeros años divididos en dos grandes grupos y en dos conferencias semanales. Después de traer de las Escuelas de Instrucción primaria bien conocido el texto del Catecismo, como habrá de demostrarse en el examen de ingreso, el Profesor de Religión, verdadero Director espiritual de los jóvenes alumnos, no sólo dará sus pláticas de ampliación, sino que los interrogará cuando guste, y sólo quedarán sometidos á una prueba final en que se certifique su aptitud, y sin cuya aprobación no podrán aspirar á obtener sus títulos de Bachillería.

No se hará, pues, en estas clases la recitación rutinaria de las Breviarios, sino que tendrán un carácter más serio y elevado con la exposición de las doctrinas y de las sabias enseñanzas religiosas, dándole los encargados de estas explicaciones poseser la dificultad de excitar la atención y el sentimiento de la juventud hacia tan trascendental y sagrada materia, en ese período crítico de la vida en que el niño comienza á su transformación en hombre, con el fin de haberle engrandecido una enseñanza que ha de servirle en los días de lucha para afirmamiento de su fe y resignación con su suerte.

Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la necesidad de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, imponese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otra el Inglés ó el Alemán. No hay necesidad de consignar hante qué punto debe ser práctico el trabajo

de estudiarlas. La lectura correcta, la traducción y la redacción corrientes deben ser el objeto principal, y si además en las clases se acatamban desde el primer día Profesores y alumnos á gradualmente empleando el lenguaje, resultará la tarea provechosa y el éxito cierto.

Concedése al Dibujo á la Gimnasia, y á las excursiones todas las horas disponibles de la tarde. Haber dibujar, del natural sobre todo, es ensanchar poderosamente las facultades de comprensión y de manifestación del espíritu. No hay que ponderar una vez más las excelencias de la educación física. El gimnasio y el campo contribuyen á la robustez del organismo; mantienen el equilibrio que debe existir entre el vigor físico y el intelectual.

La reforma que se propone no es, Señores, la obra exclusiva del Ministro que suscribe. Ha subordinado, en la importante y nacional cuestión de la enseñanza, su propio criterio al de otras personas, cuyos conocimientos en la materia y cuya inteligencia superior garantizan en lo posible el éxito.

Sin perjuicio, libre de compromisos de escuela, sin otra norma que la de enseñar la enseñanza oficial dentro de la Constitución del Estado, ha pedido consejo á sus oídos opiniones, ha recibido el concurso de doctos maestros, y obtenido la importante sanción del Consejo de Instrucción pública.

En esta reforma, como en todas las que se vienen realizando y han de realizarse, el Ministro que suscribe tiene un pensamiento firme, perseguir con tenacidad un propósito: ensanchar la enseñanza oficial; constituir la personalidad académica y jurídica de los centros docentes; relacionar, para el fin de la cultura, el pasado con el presente, á fin de preparar un porvenir de resultados más beneficiosos y prácticos; dar á la obra de la enseñanza, como grande y principal objetivo, el de mantener, y si es preciso, formar el carácter nacional.

Fundado en estas consideraciones, el Ministro que suscribe, de acuerdo con el Consejo de Ministros, tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. el adjunto proyecto de decreto.

Madrid 19 de Julio de 1900.

SEÑORA: A. R. P. de V. M., Antonio Garcia Añx.

REAL DECRETO

A propuesta del Ministro de Instrucción pública, y de las A. R. P. de acuerdo con el Consejo de Ministros, y con la mayoría de la Sección correspondiente del de Instrucción pública;

En nombre de Mi Augusto Hijo el Rey D. Alfonso XIII y como RENA Regente del Reino,

Vengo en decretar lo siguiente:

Ingreso en la segunda enseñanza.

Artículo 1.º Para ser admitido á cursar la segunda enseñanza, necesitará el aspirante haber cumplido la edad de diez años y ser aprobado en el examen de ingreso. Queda prohibido el conceder dispensa de edad. El examen de ingreso versará sobre las materias que comprende la Instrucción primaria superior.

Materias que constituyen la segunda enseñanza.

- Art. 2.º Los estudios de la segunda enseñanza comprenderán las materias siguientes: Religión. Castellano y Latín. Geografía. Historia. Preceptiva literaria. Filosofía. Derecho usual. Matemáticas. Dibujo. Ciencias físicas y naturales. Agricultura. Francés. Inglés ó Alemán. y Gimnasia.

Art. 3.º Estas enseñanzas se distribuirán en asignaturas, comprendiendo dos secciones: Letras y Ciencias, y se estudiarán en seis cursos con arreglo al siguiente

Plan de estudios.

PRIMER AÑO

- Castellano y Latín. Nociones de Geografía astronómica, física y política.

- Nociones y ejercicios de Aritmética. Religión. Dibujo. Gimnasia.

SEGUNDO AÑO

- Castellano y Latín. Geografía descriptiva general y especial de Europa. Historia de España. Nociones y ejercicios de Geometría. Religión. Dibujo. Gimnasia.

TERCER AÑO

- Preceptiva general literaria. Geografía descriptiva particular de España. Historia de España. Aritmética y Álgebra. Francés, primer curso. Religión. Dibujo. Gimnasia.

CUARTO AÑO

- Preceptiva de los géneros literarios. Geografía histórica, comercial y estadística. Historia Universal. Geometría y Trigonometría. Filosofía y Lógica. Francés, segundo curso. Religión. Dibujo. Gimnasia.

QUINTO AÑO

- Física y Sociología. Elementos de Historia general de la Literatura. Física, primer curso. Química. Historia Natural, primer curso. (Organografía, Fisiología, Zoología descriptiva.) Nociones de Higiene. Inglés ó Alemán, primer curso. Dibujo. Gimnasia.

SEXTO AÑO

- Física, segundo curso. Historia Natural, segundo curso. (Organografía y Fisiología vegetal, Botánica descriptiva, Geología y Minerología.) Agricultura y Técnica agrícola é industrial. Derecho usual. Inglés ó Alemán, segundo curso. Gimnasia.

Art. 4.º Todas las clases serán de una hora, excepto las de Castellano y Latín, Francés, Aritmética y Álgebra, Geometría y Trigonometría y Agricultura, en las que se empleará hora y media. Todas serán alternas, á excepción de las de Castellano y Latín, que serán diarias.

En las clases de la misma asignatura en que resulten para el Profesor más de diez y ocho horas semanales, un Auxiliar de la Sección se encargará del desempeño de las restantes.

El horario lo fijará el Claustro de Profesores del Instituto, cuidando de que de una á otra clase medie siempre un espacio prudencial de tiempo para descanso del alumno.

Art. 5.º El repaso y afianzamiento de una materia tan importante como la Religión se hará en la clase denominada Platóns doctrinales ó Cátedra de Religión, que cursarán obligatoriamente los alumnos de los cuatro primeros años en dos conferencias semanales. El Profesor de Religión, no sólo hará sus pláticas sobre Doctrina cristiana y Moral, sino que interrogará cuando guste á los alumnos, que quedan sometidos á la prueba final de curso, sin cuya aprobación certificada no podrán aspirar á obtener sus títulos de Bachiller.

Art. 6.º Las enseñanzas del Dibujo y de la Gimnasia tendrán lugar por la tarde, y una y otra deberán darse en locales destinados al efecto en el mismo establecimiento.

Exámenes de prueba de curso y ejercicios del grado de Bachiller.

Art. 7.º Los exámenes de prueba de curso serán los siguientes:

- Uno de primer curso de Castellano y Latín. Otro de segundo idem de id. id. Otro de Geografía astronómica y física. Otro de Historia y Geografía. Otro de Preceptiva literaria.

Otro de Paleología, Lógica, Ética y Sociología.
Otro de Aritmética, Álgebra y Contabilidad.
Otro de Geometría y Trigonometría.
Otro de Física.
Otro de Químico.
Otro de Historia Literaria.
Otro de Historia Natural.
Otro de Ciencias agrícolas e Industrial y Agricultura.
Otro de Francés.
Otro de Inglés ó Alemán.

Art. 8.º Los exámenes se verificarán ante los respectivos Tribunales, formados en cada caso por tres Jueces académicos: el titular de la asignatura y otros dos Catedráticos de la misma Sección (de Letras ó de Ciencias).

Estará entrar en vez de uno de ellos un Auxiliar, cuando la necesidad del servicio lo requiera, á juicio del Claustro, al determinar ésta la constitución de los Tribunales para un período de exámenes ó accidentalmente, á juicio del Director del Instituto.

Cuando por el sistema progresivo de este plan las materias de la anterior enumeración estuviesen repartidas en dos ó más cursos, para el paso de uno á otro bastará el *exequatur* del Catedrático, quien lo dará ó regreará, teniendo en cuenta sus notas de aprovechamiento y las disciplinarias de asistencia y de composición.

Esto, que regirá para la enseñanza oficial, tendrá también aplicación para la de los Colegios incorporados, cuyos respectivos Profesores pasarán á la Secretaría del Instituto, con diez días de anterioridad á la terminación del curso, listas de sus alumnos calificados como aprobados y suspensos, revisadas por el Director del Colegio.

Art. 9.º Los exámenes se verificarán en los meses de Junio y Septiembre.

Las calificaciones de examen serán las de aprobado y suspenso.

Los suspensos en Junio habrán de repetir el examen en Septiembre. Los suspensos en Septiembre lo habrán de repetir en el nuevo período de Junio.

Art. 10. Terminados los exámenes generales de un período, podrán los alumnos aprobados, tanto los oficiales como los de Colegios incorporados y los libros que aspiren á mejora de nota, hacer oposiciones á las de Sobresaliente y Notable. Estas oposiciones serán análogas á las actuales ejercicios de oposición á los primeros menciones honoríficas, los cuales quedan suprimidos.

Art. 11. Se concederá hasta un 10 por 100 de Sobresalientes y otros tantos Notables del total de los alumnos aprobados en cada asignatura.

Los Sobresalientes equivaldrán á las actuales premias, y los Notables á las actuales honoríficas.

Art. 12. El ejercicio de oposición consistirá en el desarrollo por escrito de un tema del cuestionario oficial. Aunque los Notables no llevan anexo la matrícula gratuita, podrá concederse también esta por razón de beneficencia á aquellos alumnos que, obteniendo esta nota, justifiquen su escasez de recursos, á estimación Prudencial del Claustro, siempre que tales alumnos no reúnan de otro 5 por 100.

Art. 13. El Tribunal para los exámenes de lenguas vivas y para sus oposiciones á mejora de nota lo formarán los dos Profesores de dichas lenguas con otro tercer Juez, que podrá ser de Ciencias ó de Letras, á designación del Claustro.

Art. 14. El Profesor de Religión certificará, después del tanto que estime conveniente por lista, los alumnos que considere aptos para que en su día puedan verificar los ejercicios del grado de Bachiller.

Art. 15. En la Gimnasia y el Dibujo no habrá exámenes, sino certificados de asistencia y de aprovechamiento expedidos al fin de cada curso por los respectivos Profesores, quienes podrán como gratificación de este servicio la mitad de los derechos de inscripción correspondientes, quedando el resto para mejoras del material de estas enseñanzas.

Art. 16. Los alumnos libres habrán de examinarse por cursos, y antes de pasar al quinto año sufrirán examen de Religión, que comprenderá la Doctrina cristiana ampliada y Nociones de Historia Sagrada.

Art. 17. Los ejercicios para el grado de Bachiller serán dos: uno de Letras y otro de Ciencias, ante dos distintos Tribunales, formado cada uno de ellos por Catedráticos de la Sección correspondiente. En cada ejercicio y Sección se destinará media hora á preguntas variadas de las asignaturas que comprende la misma, y también á lectura y traducción de las lenguas vivas.

Art. 18. Las calificaciones serán las de Aprobado y

Suspense. La suspensión obligará á repetir el ejercicio, y no podrá pasarse al de Ciencias sin tener aprobado el de Letras. Las lenguas vivas formarán para este efecto parte de la Sección de Letras.

Las épocas propias para estos ejercicios del grado, serán la segunda quincena de Junio y la segunda quincena también de Septiembre, ambas prorrogables por necesidades del servicio.

Para los suspensos en Septiembre habrá ejercicios extraordinarios en la segunda quincena de Diciembre.

Los suspensos en Junio repetirán el ejercicio en Septiembre.

Art. 19. Terminados todos los ejercicios en la época ordinaria de Junio, los graduados aprobados podrán hacer oposiciones para mejorar de nota, equivalentes á los actuales premios del grado. Los ejercicios de estas oposiciones serán dos, y consistirán en desarrollar un tema de Letras y otro de Ciencias, anexo á la sujeta de los cuestionarios oficiales.

Art. 20. Constituirán los Tribunales para grados tres Catedráticos de Letras y tres de Ciencias, designados al efecto por el Claustro.

Para la nota de Sobresaliente será preciso obtener la primera calificación en ambos Tribunales.

Podrá concederse hasta un 5 por 100 de Sobresalientes y un 10 por 100 de Notables del número total de los alumnos graduados durante el curso.

Art. 21. El Sobresaliente, además de consignarse en el título de Bachiller, tendrá como premio la dispensa de los derechos del expresado título académico.

Para la nota de Notable será preciso obtener por lo menos la segunda calificación en ambos Tribunales. El Notable se hará constar en el título de Bachiller como distinción honorífica.

De las varias clases de enseñanza.

Art. 22. Quedan subsistentes las tres clases de enseñanza establecidas y reconocidas actualmente: la Colegios incorporados y la libre.

Art. 23. Los Colegios incorporados lo habrán de estar al Instituto provincial de la en que radiquen y no á otro. Cuando en una provincia exista más de un Instituto con carácter oficial, podrán incorporarse al que prefieran; pero una vez hecha la incorporación, para variarla será precisa la autorización del Rector con dictamen del Consejo Universitario, previo expediente.

Art. 24. Para el establecimiento y apertura de dichos Colegios, además de los requisitos que hoy se exigen de locales higiénicos, material adecuado de enseñanza, etc., será necesario que en sus cuadros de Profesores figuren cinco ó seis, por lo menos, que sean Bachilleres ó Licenciados en Filosofía y Letras y otro en Ciencias.

Los Profesores de lenguas vivas no necesitan estar adornados de título alguno, bastando que su competencia sea notoria.

Se exceptúan de la anterior disposición, respecto á los cuadros de Profesores titulados, los Colegios de las Corporaciones religiosas, tradicionalmente reconocidas como dedicadas á la enseñanza por razón de su Instituto. Los cuadros de estos Colegios deberán ser garantidos por sus respectivos Provinciales y aprobados por el Rector del distrito universitario.

Art. 25. Los Rectores de las Universidades dispondrán, con anterioridad á la época de los exámenes, si qué Colegios incorporados deban formar Comisiones examinadoras, teniendo en cuenta la distancia que los separe de la residencia del Instituto y el número de alumnos.

Los exámenes ante las Comisiones serán necesariamente públicos y se celebrarán en local adecuado para garantizar dicha publicidad. Cuando en una misma población hubiese dos ó más Colegios incorporados, todos sus exámenes deberán verificarse en un mismo local, preparado convenientemente. Los Profesores titulados de los Colegios formarán parte del Tribunal correspondiente en los exámenes de sus respectivos alumnos. En el caso de que el Profesor de la asignatura objeto del examen no pudiese formar parte del Tribunal, será sustituido por otro individuo de la Comisión oficial, aunque pertenezca á distinta sección.

Art. 26. Los ejercicios de grado no podrán verificarse en ningún caso fuera del establecimiento oficial y ante los Profesores del mismo.

Art. 27. La enseñanza privada estará bajo la inspección inmediata del Director del Instituto.

Las Comisiones de exámenes, si regresan de sus excursiones, informarán al Director acerca del estado de la enseñanza en los respectivos Colegios, y de sus

condiciones de material científico, higiénico y régimen escolar.

Cuando no reúnan las condiciones necesarias para dar cumplimiento á la enseñanza, se acreditará por medio de expediente, que se remitirá, con informe del Director del Instituto, á la resolución del Rector del distrito universitario, el cual decretará, si no reúne condiciones el establecimiento, que pierda su carácter de incorporado.

Art. 28. Los alumnos de los Colegios no incorporados se matricularán y examinarán como alumnos libres.

Del personal docente de los Institutos.

Art. 29. Habrá en cada Instituto 10 Catedráticos numerarios. Estos serán:

Dos Catedráticos numerarios de Castellano y Latín, que alternarán en la explicación de los cursos de esta asignatura.

Uno ídem para Preceptiva ó Historia Literaria.

Otro ídem para Historia y Geografía política descriptiva.

Otro ídem para Paleología, Lógica, Ética y Derecho usual.

Otro ídem de Ciencias para Aritmética, Álgebra, Problemas y Contabilidad.

Otro ídem para Geometría y Trigonometría, y Geografía astronómica y física, que alternará con el anterior.

Otro ídem para Física y Química.

Otro para Fisiología y Zoología, Botánica, Geología y Mineralogía; y

Otro para Agricultura y Técnica agrícola e industrial.

Además existirán:
Un Sacerdote adornado de grado académico de Teología ó Cánones ó de Facultad universitaria, y con preferencia Licenciado ó Doctor en Filosofía y Letras, propuesto por el Prelado de la diócesis, que dará la enseñanza religiosa.

Un Profesor especial de Francés.

Otro de Inglés ó Alemán.

Otro de Dibujo.

Otro de Gimnasia.

Un auxiliar supernumerario para la Sección de Letras.

Otro ídem ídem para la de Ciencias.

Dos Ayudantes especiales para Lenguas vivas.

Otros dos ídem ídem para Dibujo y Gimnasia.

Art. 30. Tanto los Catedráticos numerarios como los Auxiliares ingresarán por oposición. Habrá de poseer el título correspondiente y se ajustarán á las disposiciones que rijan en el Profesorado para Universidades é Institutos.

Los Profesores especiales de lenguas vivas ingresarán también por oposición, no necesitados poseer ningún título académico, y una disposición de carácter especial fijará las condiciones técnicas.

Los actuales Profesores de Lenguas vivas, enorgaños hoy de la enseñanza de las mismas dentro de las disposiciones legales, continuarán desempeñando dichas cátedras.

Art. 31. Los sueldos, quinquenios, gratificaciones, acumulaciones, etc., tanto de los Catedráticos numerarios como de los especiales y Auxiliares, serán los que actualmente disfrutan ó los que en su día se establezcan por disposiciones legales.

Art. 32. Los Catedráticos numerarios no podrán dedicarse á la enseñanza particular. Los Profesores especiales y los Auxiliares y Ayudantes podrán hacerlo guardando con la enseñanza oficial todas aquellas diligencias que el decreto profesional deberá aconsejarles.

De los Claustros.

Art. 33. Formarán el Claustro de cada Instituto los Catedráticos de Ciencias y de Letras, con voz y voto, y los Profesores especiales y los Auxiliares numerarios, con voz, pero sin voto, salvo en aquellos asuntos propios de sus respectivas enseñanzas.

Art. 34. Presidirá el Claustro y lo convocará el Director del Instituto, y hará de Secretario en sus juntas el mismo del establecimiento.

El Director del Instituto será nombrado libremente por el Gobierno de entre los Catedráticos numerarios. Le suplirá como Vice-director en sus ausencias y enfermedades el Catedrático más antiguo.

El Secretario será también nombrado por el Gobierno de entre los Catedráticos, reveyendo la designación, á ser posible, en uno y otro el título de Licenciado en Derecho. Por excepción podrá ser nombrado un Auxiliar numerario, si posee el título de Abogado.

Art. 35. A la autonomía, jurisdicción y potestad de los Claustros quedará encomendado el régimen interior de los Institutos, siempre bajo la norma de las leyes, decretos, Ordenes e Instrucciones vigentes.

Art. 36. Serán asuntos propios de su incumbencia: La formación de presupuestos propios del Claustro. La formación de los Tribunales de exámenes y de grados, como también los de oposiciones y mejora de nota.

La formación y designación de las Comisiones de exámenes para los Colegios incorporados.

Además se reunirán los Claustros para resolver o dictaminar sobre los asuntos siguientes: Reformas de la enseñanza.

Informes exigidos por la Superioridad.

Consejos de disciplina.

Designación de Auxiliares supernumerarios y de Ayudantes especiales.

Juicios de faltas graves de los empleados subalternos.

Tribunales de honor sobre cosas que afecten al decoro profesional.

Disposiciones transitorias.

ADAPTACION

Primera. El presente plan de estudios comenzará a regir desde el curso próximo.

Segunda. Los alumnos que tengan aprobado el primer año por el plan vigente se matricularán en el segundo año de este nuevo plan, continuando por él sus estudios.

Los que tengan aprobados los dos primeros años se matricularán en el tercero de este plan, continuando ya por el cuarto el grado.

Los demás alumnos a quienes en el próximo curso les correspondía estudiar desde el cuarto año en adelante, continuando sus estudios por el plan que seguían hasta verificar el ejercicio de grado.

PERSONAL

Tercera. Mientras no se provean las Cátedras de Matemáticas y de Castellano y Latín que ahora faltan para que en todos los Institutos haya dos Catedráticos de cada una de esas asignaturas, los que actualmente desempeñan esas dos Cátedras las seguirán explicando con un sobresueldo de 1.000 pesetas por la acumulación.

Cuarta. Como por la adaptación de este plan de estudios, la asignatura de Inglés o Alemán que figura en los años quinto y sexto, no habrá de empezar a enseñarse hasta el curso de 1902 a 1903, los alumnos libres que necesiten entretanto probar esta asignatura para el grado, podrán acreditar su estudio con un certificado de suficiencia expedido por el Profesor de dicha lengua viva con quien la hubiesen estudiado, siempre que constare su notoriedad como tal Profesor, a juicio del Claustro.

Quinta. En los Institutos de Madrid se conservará la plantilla de Catedráticos numerarios hasta su amortización normal, según se estableció en el Real decreto de 18 de Septiembre de 1896.

Sexta. El Gobierno dará en su día cuenta a las Cortes de este decreto.

Disposición adicional.

Los programas y libros de texto de las asignaturas que constituyen la segunda enseñanza de ajustarán al carácter de la misma, que debe ser concreta, elemental, práctica y sin pretensiones de extensión que la hagan incompatible con el espíritu predominante en ella de cultura general y preparación para estudios superiores.

Dado en San Sebastián a veinte de Julio de mil novecientos.

MARIA CRISTINA.

El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes.
Antonio García Altz.

EXPOSICION

SEÑORA: Desde la ley de Instrucción pública de 1857 hasta el presente, es decir, en el largo período de casi medio siglo, las Facultades universitarias, cuál más, cual menos, han obtenido importantes ampliaciones y mejoras en sus enseñanzas, en armonía con el progreso científico y pedagógico; excepción hecha, tan inaplicable como obsoleta, la Facultad de Filosofía y Letras, siendo como son por naturaleza sus estudios de los de índole más elevada en la esfera intelectual, y en el orden histórico, de los que han dilatado más el

glorioso campo de las conquistas de la inteligencia, ha quedado de tal modo estacionada, que hoy, como en 1857, se cursa oficialmente el período anterior de la Licenciatura en tres años, en vez de los cinco o seis requeridos en las demás Facultades, y que son entonces sus asignaturas en el plan vigente, esto es, una más que en 1857, y ésta perteneciente al Doctorado; con lo cual dicho se está que los aspirantes al Profesorado de Institutos no reciben en la actualidad mayor enseñanza que la que recibían hace cincuenta años.

Lo que más extraña y sorprende es que durante este tiempo hayan sido establecidos fuera y con independencia de la Facultad de Filosofía y Letras estudios absolutamente propios de ella, como lo son, sin excepción alguna, los que constituyen la Escuela Superior de Diplomática, los cuales no han podido tener la vida y el florecimiento que sólo en unión e intimidad con las otras enseñanzas, sus hermanas, les habría sido posible conseguir, formando así una Facultad verdaderamente robusta y progresiva.

Por desgracia, semejante dualismo subsiste todavía, aunque repetidas veces se haya proyectado la fusión de unas y otras enseñanzas. Y es de sentir que no hubiere sido aprovechada la ocasión más propicia que para ello se ofreciera la poseo con motivo de la reforma de la Facultad acometida por Real decreto de 50 días de Septiembre de 1899, con ser ésta la única de algunas intentada hasta hoy, ya por las suyas cátedras que estableció, necesarias todas ya por el orden, encaje y desarrollo de algunas enseñanzas.

Aplazado hasta el curso próximo de 1900 a 1901 el planteamiento de dicha reforma, la organización y mejora de los servicios imponían al Ministro que suscribe la obligación imperiosa de acometer de lleno, y con la extensión mayor posible, la reforma total de la Facultad de Letras, de manera que ésta pueda cultivar ampliamente la ciencia por la ciencia, y ser al mismo tiempo verdadera Escuela normal del Profesorado literario.

Y como lo más necesario y más urgente es poner término al dualismo señalado, el Ministro que suscribe entiende que se debe comenzar por suprimir la Escuela Superior de Diplomática, incorporando todas, absolutamente todas sus enseñanzas, a la Facultad de Filosofía y Letras; mas las de Paleografía, Bibliología, Arqueología, y Numismática y Epigrafía, sin alteración alguna; otras, las de Historia de las Instituciones, Gramática comparada de las lenguas romanas y Geografía histórica, modificadas de modo que la primera abarque por entero la Historia de España en las edades antigua y media, la segunda, se contriga al estudio del Latín vulgar y de los tiempos medievales, y la tercera se convierta en la de Geografía política y descriptiva. A fin de que sirva de preparación para los Catedráticos de Instituto que hoy no la tienen en Facultad; y dado que no se estudia ya la Geografía histórica en las Universidades mejor organizadas de Europa, con separación de la Historia, sino juntamente con ella, y como una sola y única enseñanza.

Enriquecida la Facultad con estos estudios, era urgente, más que nunca, el establecimiento de otros no menos imprescindibles. Seguramente que, de contar con los recursos necesarios, se habría concedido en esta reforma el lugar que corresponde a la Egiptología y Asteología, así como también a las lenguas y literaturas célticas, que tan de cerca nos tocan, y a la lengua y literatura germánicas, cuyo conocimiento es cada día más útil y provechoso.

Propóseme, sin embargo, el exponente, atender, más adelante, a tan justas exigencias científicas, enviando al extranjero, si necesario fuere, pensionados que cultiven estos estudios tan florecientes en otras naciones, para poder enseñarlos luego en el período más adecuado de la carrera de Letras.

En cambio ha procurado introducir cuantas mejoras le han sido licitadas y asequibles. La Historia patria, materia hasta aquí de un solo curso, lo es ahora de tres, tantos como la Historia universal; uno de índole general en el preparatorio de Letras y de Derecho; y dos especiales de investigación y de crítica, en los cuales, como en las de Historia Universal, literatura española, etc., los Catedráticos enseñan a los futuros Profesores a manejar las fuentes y a emplear los métodos modernos, de manera que la enseñanza de la Historia no sea un vano ejercicio de la memoria, sino el resultado de investigaciones y estudios verdaderamente positivos y seguros. Al mismo tiempo se crean nuevas asignaturas históricas hasta tiempo hace exigidas por la opinión, como la historia de América y la de la civilización de los judíos y mulleminnes.

La literatura española, clásica alterna hasta hoy, lo será diaria en el preparatorio, comprendiendo además

el estudio del idioma nacional, antes no establecido, y contará asimismo con un curso especial de investigaciones históricas. De análogas reformas son objeto la Lengua y la Literatura latinas, nunca como ahora ni con tanto desenvolvimiento estudiadas en Facultad. Y una y otro estudio se completarán con el de las Lenguas y Literaturas neo latinas, especialmente la portuguesa, la catalana, la provenzal y la francesa, con cuya comparación tanto se ilustra el idioma de Calatrán y la literatura de Cervantes.

En país como el nuestro, en que tan hondas huellas han dejado los pueblos bárbaros, no puede menos de ser conveniente que sea obligatorio el Árabe y el Hebreo, y que se establezca el estudio comparativo de las lenguas semíticas, así como también se crea el de la Filología comparada de las Lenguas indo europeas, después de reestablecer el suprimido segundo curso de la Lengua griega.

Por vez primera los alumnos de Filosofía y Letras estudiarán Antropología y Psicología experimental en la Facultad de Ciencias, y Filosofía del Derecho en la de este nombre, principio de reciprocidad científica de la que debemos promovernos valiosos resultados.

La Historia de la Filosofía se enseñará en la Licenciatura, para mejor difundir su conocimiento, y la Metafísica y la Sociología, en el Doctorado, como digno coronamiento de los estudios filosóficos y sociales.

Todas estas enseñanzas constituirán tres secciones de estudios, a saber:

Estudios filosóficos.

Estudios literarios.

Estudios históricos.

No hay que esforzarse para comprender que la Filología y las Letras constituyen órdenes o secciones cada vez más diferentes, y que suponen aptitudes tan diversas como las del filósofo y las del literato. En cambio, con la denominación común de Letras, vienen siendo designados estudios, si en pasados días homogéneos, hoy desemejantes, como la Historia y la Literatura. Ésta, como la Filología, forma agrupación propia, pues no se concibe racionalmente el estudio de una lengua sin el de su literatura, ni el de una literatura sin el de su lengua.

Fundado en estas consideraciones, el Ministro que suscribe, de acuerdo con el Consejo de Ministros y con lo informado por la Sección correspondiente del de Instrucción pública, tiene el honor de someter a la aprobación de V. M. el adjunto proyecto de decreto.

Madrid 19 de Julio de 1900.

SEÑORA:
A L. R. P. de V. M.
Antonio García Altz.

REAL DECRETO

A propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, de acuerdo con el Consejo de Ministros y con lo informado por la Sección correspondiente del de Instrucción pública;

En nombre de Mi Augusto Hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Reina Regente del Reino,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Se suprime la Escuela Superior de Diplomática.

Art. 2.º Las enseñanzas que la constituyen se incorporarán a las de la Facultad de Filosofía y Letras.

Art. 3.º Los alumnos que a la fecha tengan aprobada las asignaturas del primer curso, podrán acabar la carrera de Archivero, Bibliotecario y Anticuario con arreglo al plan de estudios con que la comenzaran.

Art. 4.º De los Profesores actuales de dicha Escuela, el de Geografía, que no pertenece al Cuerpo de Archiveros, y los de Historia literaria-bibliográfica e Historia de las Instituciones, que, perteneciendo a él, son Doctores en Filosofía y Letras, ingresarán en el escalafón general de los Catedráticos de las Universidades del Reino, ocupando, con números dobles, los lugares que les correspondan con arreglo a la antigüedad que tengan en el desempeño de sus respectivas cátedras.

Art. 5.º Los demás Profesores efectivos de la Escuela de Diplomática pertenecerán, como los anteriormente mencionados, al Claustro de la Facultad de Filosofía y Letras; pero para sus habérses y asuensos continuarán figurando, como hasta aquí, en el escalafón especial del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Anticuarios.

Art. 6.º La Facultad de Filosofía y Letras consistirá de las siguientes Secciones:

- 1.º De Estudios filosóficos.
- 2.º De Estudios literarios.
- 3.º De Estudios históricos.

Art. 7.º Los Estudios filosóficos son los siguientes:

- 1.º Antropología.

Considerando: 1.º Que la presente contienda jurisdiccional se ha suscitado con motivo de la causa criminal seguida contra el Agente Ejecutivo D. Manuel Castillo y Cebello, y que se incoó a virtud de oficio dirigido al Juzgado de Instrucción de San Roque por el Delegado de Hacienda de la provincia de Cádiz;

2.º Que según el reglamento que acaba de citarse, el Tribunal de Cuentas del Reino está reservado prioritariamente en primer término al conocimiento de los descubiertos que se produzcan contra el Tesoro público, cualquiera que sea su naturaleza, origen y carácter, y estimando la facultad de dirigir los procedimientos en tales asuntos;

3.º Que aunque en el presente caso el Delegado de Hacienda al denunciar los hechos al Juzgado no lo hizo con el carácter de Delegado especial del Tribunal de Cuentas, no es esto preciso para que, sin necesidad de resolverse antes cuando alguna parte, puedan seguir considerando de la denuncia los Tribunales ordinarios, pues así se depende del texto literal del art. 120 citado del repúblico reglamento;

4.º Que por otra parte, con arreglo al susodicho reglamento, los tres procedimientos, el judicial, el administrativo y el gubernativo, pueden coexistir con absoluta y completa independencia entre sí, no embarazando por ningún concepto la acción del uno a la acción de los otros;

Conformándose, con lo consultado por el Consejo de Estado en pleno;

En nombre de M. Augusto Hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Rana Roguete del Reino;

Vengo en decidir esta competencia a favor de la Autoridad judicial, en perjuicio de que el Delegado que nombro en su día el Tribunal de Cuentas del Reino entienda en la liquidación y fijación de la cuantía del sueldo y en la liquidación y fijación de la cuantía del sueldo y en la adopción de las medidas necesarias para obtener el reintegro de lo defraudado al Tesoro público, al mismo tiempo que, si procede, deberá instruir el oportuno expediente gubernativo para aplicar al autor ó autores del descubierta la corrección disciplinaria que hubiere lugar.

Dado en San Sebastián a diez de Agosto de mil novecientos uno.

MARIA CRISTINA

El Presidente del Consejo de Ministros, Praxedis Mateo Sagasta.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

EXPOSICIÓN

SEÑORA: El arduo problema de la educación nacional no puede ser resuelto con reformas parciales, en determinados órdenes de la enseñanza, se requiere un cambio radical y radical de los Centros que sirven de órgano adecuado al ejercicio de las funciones docentes, y la experiencia ha demostrado por modo claro y evidente que se impone este cambio. No llega el Ministro que suscribe a suponer con optimismo, fuera de realidad que esta transformación pueda realizarse en plazo breve, y mucho menos que sus beneficiosos resultados se evidencien desde el primer momento; pero si bien es fácil decretar la sustitución de unos planes de enseñanza por otros planes, es empresa difícil, que requiere la cooperación de todos, y que exige para su desenvolvimiento un plazo más breve, la de poner al personal docente en condiciones de responder a la misión que le está encomendada.

Si en todos los países, si para todos los legisladores es motivo de honda preocupación la reforma de la enseñanza secundaria, juzguese de la importancia que revestirá para nosotros este problema, puesto que aun no hemos tenido ocasión de alejarnos con las reformas que en otros países han experimentado esta enseñanza, el conocimiento de las ventajas que pueda reportar a los alumnos del bachillerato, cuyo número aumenta en relación directa con el progreso de la cultura patria, el ensayo de procedimientos educativos, inspirados por el espíritu de nuestro tiempo, al cual no pueden ni deben sustraerse los organismos docentes, al fin de servir para el cumplimiento de su misión, y si han de seguir, sin detrimento de sus prestigios históricos, la corriente de la vida moderna.

No se pretende, Señora, con el decreto que se somete a la aprobación de V. M., resolver el pleito entablado entre el bachillerato clásico y el bachillerato moderno; mucho más modestos son los fines que se persiguen: trátase tan sólo de organizar la enseñanza de modo que responda a un estado social tan complejo

como el presente, y a unas necesidades tan variadas como son las de la moderna vida comercial, industrial y científica. Pero esta labor precisa no puede realizarse en un solo momento; los múltiples desenvolvimientos de esta obra podrán constituir uno de los fines más principales y más útiles del futuro reglamento, hoy dejar establecidos los fundamentos, señalando por medio de las reformas hoy posibles la dirección y el rumbo de las mismas.

Al acometer esta obra el Ministro que suscribe, lo hace con un pensamiento ya contrastado con los ideas reinantes entre nosotros. No es un criterio puramente personal el que aplica a la solución de tan difícil problema. Antes de ofrecer al Gobierno el proyecto de decreto, reformando las enseñanzas en el susodicho proyecto de decreto, ha tratado de conocer la opinión de aquellas personas que por un doble linaje de motivos podían tener ideas propias acerca de la transformación de nuestra segunda enseñanza. Enemigo de todo sentido particularista, ha puesto a contribución el imparcial dictamen de aquellos que por su competencia científica debían desde luego ser llamados a colaborar en punto de la enseñanza, y de aquellos otros que, no alcanzando a conocer la instrucción de los primeros, no por eso dejan de tener el vivo sentimiento de las conveniencias de la enseñanza y de los defectos de que adolecen los Centros en que oficialmente se da la instrucción en España. A tales requerimientos ha respondido la opinión pública con satisfacción, que el Ministro que suscribe sintióse complacido al advertir la coincidencia de sus iniciativas con los anhelos colectivos del país, y aun le es más grato el hecho de poder señalar para lo sucesivo el éxito que las informaciones, públicas sobre reformas de la primera y segunda enseñanza han conseguido ya en el Ministerio de su cargo.

Ofrece desde luego obstáculo infranqueable al necesario desenvolvimiento de todo proyecto reformista en la enseñanza, la penuria de nuestro Tesoro, que no obstante, al menos por ahora, gravamen alguno en el presupuesto consagrado a la instrucción pública. Claro está que la exigencia de las cifras de este presupuesto está en proporción con la inferioridad de nuestra cultura respecto a la de otros pueblos de Europa, y que el aumento exigible no podrá demorarse largo tiempo si hemos de rehabilitarnos como nación progresiva, y si no hemos de quedarnos completamente distanciadados de todo lo que significa y representa el verdadero sentido de la civilización; pero actualmente es ineludible el empeño de atemperarse a lo que la realidad ofrece y plantear cuantas reformas sean necesarias, aprovechando todos los medios instructivos y educativos que ya existen, llevando al vivo tronco de nuestras antiguas instituciones docentes como savia, nueva los elementos recién creados de las enseñanzas técnicas.

Quizás hubiera sido mejor implantar estas enseñanzas en Centros completamente distintos y separados, con un cuadro de Profesores completo, con todas aquellas condiciones que exigen los principios de especialización, que son hoy los que predominan en el orden pedagógico y científico. Nada le hubiera podido halagar más al Ministro que suscribe que haber difundido las enseñanzas del Magisterio sosteniendo las Escuelas Normales independientes de los Institutos; las Escuelas de Comercio, distintas de los mismos Centros; las Escuelas de Artes, Oficios e Industrias, que formasen verdaderas unidades orgánicas, al mismo tiempo que su número su número; pero esta, que debe constituir una aspiración para lo futuro, era en el momento presente, por las razones que ya quedan indicadas, cosa imposible de lograr. Por eso ha creído que, si no en toda su extensión, al menos en parte, y desde luego sería de indudable utilidad para los resultados que se propone, la nueva organización que se da a los Institutos, que bajo la denominación de Institutos generales y técnicos, abarcarán, no sólo los actuales estudios de la segunda enseñanza, sino las enseñanzas técnicas, del Magisterio y las de Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes Industriales, así como las enseñanzas para obreros.

Habría deseado el Ministro que suscribe hacer algunas modificaciones importantes en el plan de estudios del grado de Bachiller, pero le ha detenido, sobre todo, una razón, y es que resultaría ineficaz, e injusta poco sería, que tras haberse que se han seguido en el departamento de Instrucción pública hubieran sometido a la aprobación de V. M. tres distintos planes de segunda enseñanza. Por eso se ha limitado a introducir algunas correcciones, aunque importantes, de poca importancia. Se impone la derogación del absurdo pedagógico, en virtud del cual se

mezclaba el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano, confusión que en la práctica originaba el lamentable caso de que no bastando el tiempo a Profesores y alumnos para explicar y aprender el primero de dichos idiomas, quedabase por lo general a medio hacer, o sea empezarse a explicar, el estudio de la lengua patria, el cual, en todos los planes de enseñanza europeos, precede necesariamente al de los idiomas extranjeros; como que tal conocimiento es y debe ser por necesidad la base de toda educación nacional. La experiencia enseña a diario a Catedráticos y Profesores cuán grandes dificultades vencería el exacto dominio de la Gramática y el uso y ejercicio práctico de la composición en el idioma que desde la misma se emplea inapropiadamente y sin reflexión alguna. Agrégase a las enseñanzas del Bachillerato la de la Caligrafía, reforma aconsejada por la experiencia, que demuestra el lamentable desconocimiento del arte de la escritura con que se sale de nuestros Institutos.

Preceptase la división de las clases numerosas ya indicadas en el Real decreto sobre exámenes, y bien merecidos y pesados los inconvenientes de esta división, así como el considerable aumento que consistiría en el presupuesto, es lo más acertado renunciar, con un solo Profesor, mediante el sistema de las acumulaciones, con lo cual, sobre aumentarse positivamente economías, se logran insustituibles ventajas referentes a la unidad del criterio pedagógico.

Otra reforma importante es la supresión de los exámenes de derechos de examen por los Catedráticos, reduciendo a un solo el de las Universidades, lo que propiamente apoyada en sólidos fundamentos por mi digno sucesor, y que no puede retardarse más, por razón así la dignidad del Profesorado y el buen servicio de la Nación. Con los ingresos que representan y para el Estado los derechos de examen, hay cantidad que es suficiente, según cálculos de muy agraciados, para resarcir de esa pérdida a los Catedráticos, creando el escalafón, y supliendo las faltas administrativas que originaba el sistema de los quinquenios.

Estas reformas, con ser tan importantes, no representarían tan grande utilidad y tan honda necesidad, en opinión del Ministro que suscribe, si no la reorganización de las Escuelas Normales de Maestros, sealando sólidamente las bases de la futura organización de España, y por tanto del engrandecimiento y prosperidad de nuestra Nación. Si es imposible de todo punto importar una cultura nacida en el extranjero, no le es posible crear medios más eficaces para recibirla, que en esta época, y el primero de todos es el de asegurar el nivel intelectual, moral y social de los Maestros, creando y extendiendo por España un plan de Maestros jóvenes, dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, si ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero, y dispuestos a dedicarse a tan ardua y pesada labor de la enseñanza. La creación de este plan de Maestros jóvenes, para desempeñar su misión, sino que las y pretará algo más importante la autoridad moral, y a energía de ánimo necesaria para imponerse a la rutina.

Con una cultura general como la que representan los tres cursos de estudios elementales y los dos cursos de estudios superiores, el Maestro español llegará a ser lo que han sido y son el Maestro alemán, el suizo, el suco y el italiano: creadores de instituciones de inteligentes y de nacionalidades respetadas.

Para lograr esto era necesario reorganizar las actuales enseñanzas de las Escuelas superiores de Maestros, conservando su carácter esencialmente pedagógico y de especialización, carácter que quizás no debían perderse en los estudios elementales que se exigen en las económicas, aparte de otras fundadas en las ciencias, que no hubieran aconsejado llevarlos a las Instituciones.

No desconoce el Ministro proponente que a todas estas reformas no debe ser de poca importancia y urgente necesidad de pagar las enormes sumas que a los Maestros se le adeudan, y determinar un sistema de pago que asegure la normalidad en el porfido de sus haberes. Mientras esto no se alcanza sería inútil establecer la unificación de los grados del Magisterio; en la satisfacción de esta necesidad no la considere ligera el Ministro que suscribe, y se cumple en declarar que atenderá a ella preferentemente, considerándola como un compromiso de honor en el desempeño de su cargo.

En la Real orden circular abriendo la información pública acerca de los estudios de las enseñanzas técnicas, expuso el que suscribe su opinión sobre la forma y desarrollo que se debe dar a los estudios de

metales de agricultura, Industria y Comercio. Ponen
son las modificaciones que ha tenido que introducir
después de computadas las diversas opiniones que
ha ofrecido esta información. Por eso, á lo que en
aquella circular dije, en este momento se refiere.

Con los estudios elementales de Agricultura se
propone que la juventud, desde los primeros años de
su vida, adquiera los conocimientos generales de la
tierra agrícola, que además de formar parte de la
cultura general, le puedan ofrecer una utilidad manifiesta,
y despierten la vocación de aquellos que
más tarde hayan de ingresar en la Escuela superior
de Agricultura.

Con la creación de las Escuelas elementales y superiores
de Industrias, talleres de formar prácticos y
peritos bien instruidos en todos los permanores de la
técnica industrial y avocados á las prácticas del taller.
Así podrán ir siendo sustituidos los técnicos extranjeros
por técnicos españoles. Entre el hombre de
ciencia, que ha de seguir una larga, costosa y difícil
carrera, y el obrero, cuya escasa instrucción
no le permite otra cosa que el desempeño de sus
medios tareas, existirá el técnico que en las múltiples
ocupaciones á que el desarrollo de la Industria
necesita, encontrará empleo adecuado á su
actividad y satisfacción decorosa á las necesidades de
su vida.

Por otra parte, la existencia de las Escuelas de
Industria favorecerá en todos los ámbitos de nuestro
país la propagación de los trabajos de esta índole, que
de modo más eficaz pueden contribuir á la prosperidad
nacional. No cabe dudarlo: el espíritu de otros
siglos fué humanista, y la educación revestía un carácter
religioso; en nuestro tiempo, el espíritu es industrial,
y la educación debe ser técnica.

Á este fin se ha procurado corregir en este proyecto
la defectuosa organización actual de las Escuelas
de Artes e Industrias, separando convenientemente
los estudios especiales e industriales de los estudios de
Bellas Artes. Además, en Toledo, Córdoba, Granada,
Sevilla, León, Barcelona y Valencia, en aquellas ciudades
que alcanzaron imperdible gloria por sus
tradiciones artístico-industriales, se restaurará la
Escuela de que en otros tiempos sufrieron tanto y tan
admirables artifices.

Completando las reformas ya indicadas la creación
de Madrid de la Escuela Central de Ingenieros
industriales, organizada con sujeción á todas las exi-
gencias del progreso actual, que ofrecerá conjuntamente
á los Bachilleres de hoy y á los Peritos indus-
triales de mañana un terreno que no será únicamente
beneficio para ellos, sino que lo será también
para nuestra patria, que ha de encontrar en la Indus-
tria la base de su engrandecimiento futuro. Ya se com-
prende que lo que de la industria se dice debe enten-
derse también en relación al comercio, cuyos
estudios elementales proyectase que se hagan en los
Institutos, y cuyos estudios superiores se harán indepen-
dientes y con un plan que correspondiera á las aspira-
ciones generales manifestadas en el último Congreso
celebrado por el Cuerpo de Profesores y Peritos mercantiles.

Finalmente, completan las Secciones establecidas
en los Institutos de Bellas Artes y la de enseñanza
nocturna para obreros, siendo de creer que aquellas
contribuirán grandemente á popularizar en nuestro
país el cultivo de las artes de que tan necesitado se en-
cuentra, y que las enseñanzas nocturnas para obreros,
establecidas ya con buen acuerdo en los Institutos
por el anterior Ministro, según provechosos ejemplos
señalados con el método y de tal manera que atañen
únicamente á temas aquellas gentes que por estar dedica-
das al trabajo diario únicamente pueden obtener los
beneficios de la instrucción si, en los Institutos su-
periores, trabajos de los llamados de extensión uni-

Tan amplia reforma habrá de ser objeto de discus-
iones y debates que venga á contrarrestar sus ven-
tas. No tiene el Ministro más sentido criterio certero
que está muy lejos de creer que su obra sea perfecta
y al mismo tiempo se halle á modificarla en todo aquello
que la práctica y la experiencia de otros países, por el mo-
mento que se consigue, con ella una obra útil y
preciosa, que ha de avanzar no poco á nuestra decen-
dad, en consonancia con el inmenso desarrollo de
los progresos materiales, y en armonía con los pro-
gresos científicos que en el terreno social tiende á ven-
tar el espíritu moderno.

Paralelo en estas consideraciones, el Ministro que
encabeza de nuestro con el Consejo de Ministros y
en las Secciones primera, segunda y quinta del de

Instrucción pública, tiene la honra de someter á la
aprobación de V. M. el siguiente proyecto de decreto.
Madrid 16 de Agosto de 1901.

SEÑORA:
A L. R. P. de V. M.,
Conde de Romanones.

REAL DECRETO

Atendiendo á las razones expuestas por el Ministro
de Instrucción pública y Bellas Artes, de acuerdo con
el Consejo de Ministros y con la opinión de las Seccio-
nes primera, segunda y quinta del de Instrucción pú-
blica:

En nombre de Mi Augusto hijo el Rey Don Alfonso
XIII, y como Reina Regente del Reino,
Vengo en decretar lo siguiente:

CAPÍTULO PRIMERO

De los Institutos.

Artículo 1.º Los actuales Institutos de segunda enseña-
za técnica, desde la publicación de este Decreto, el nombre
de Institutos generales y técnicos, y en ellos se dará las si-
guientes enseñanzas:

- 1.º Estudios generales del grado de Bachiller.
- 2.º Estudios elementales del grado de Magisterio de
primera enseñanza.
- 3.º Estudios elementales de Agricultura.
- 4.º Estudios elementales de Industrias.
- 5.º Estudios elementales de Comercio.
- 6.º Estudios elementales de Bellas Artes.
- 7.º Enseñanzas nocturnas para obreros.

CAPÍTULO II

De los estudios generales del grado de Bachiller.

Art. 2.º Los estudios generales para obtener el grado de
Bachiller se celebrarán en los Institutos con arreglo al si-
guiente plan:

PRIMERO AÑO	
Lengua castellana: Gramática.....	altern.
Geografía general y de Europa.....	altern.
Noticias y ejercicios de Aritmética y Geo- metría.....	altern.
Religión.....	2 semestrales.
Dibujo.....	altern.
Gimnasia.....	2 semestrales.
Caligrafía.....	altern.
SEGUNDO AÑO	
Lengua castellana: 1.º Recopilación y comprensión.....	altern.
Geografía especial de España.....	altern.
Aritmética.....	altern.
Religión.....	2 semestrales.
Dibujo.....	altern.
Gimnasia.....	2 semestrales.
Caligrafía.....	altern.
TERCERO AÑO	
Lengua latina, primer curso.....	altern.
Historia de España.....	altern.
Geometría.....	diaria.
Lengua francesa, primer curso.....	altern.
Dibujo.....	1 semestral.
Gimnasia.....	2 semestrales.
Geografía comercial y estadística.....	2 semestrales.
CUARTO AÑO	
Lengua latina, segundo curso.....	altern.
Historia universal.....	altern.
Algebra y Trigonometría.....	diaria.
Lengua francesa, segundo curso.....	altern.
Dibujo.....	altern.
Gimnasia.....	2 semestrales.
Elementos de Cosmografía y Noticias de Fisica del globo.....	altern.
QUINTO AÑO	
Psicología y Lógica.....	altern.
Elementos de Historia general de Literatura.....	altern.
Física.....	diaria.
Química general.....	altern.
Lengua inglesa ó alemana, primer curso.....	altern.
Dibujo.....	altern.
Gimnasia.....	2 semestrales.
SEXTO AÑO	
Lección y resúmenes de Derecho.....	altern.
Historia natural.....	diaria.
Fisiología y Higiene.....	diaria.
Agricultura y Técnica agrícola.....	altern.
Técnica industrial.....	altern.
Lengua inglesa ó alemana, segundo curso.....	altern.
Dibujo.....	altern.
Gimnasia.....	2 semestrales.

Art. 3.º Todas las clases durarán, á lo menos, una hora,
y á lo más, hora y media. Los Claustros determinarán la du-
ración de cada clase, según la índole especial de las enseñan-
zas, y acomodará á las condiciones de éstas los horarios.

Art. 4.º No podrá haber clases de más de 25 alumnos.
Cuando por la acumulación de enseñanzas de las distintas
Secciones del Instituto un mismo clase hubiere en ella
más de 50 alumnos, se dividirá la clase en dos, á cargo del
maestro titular, á quien se computará como doble la
hora de clase para el cálculo de la gratificación correspon-
diente. Cuando el número de alumnos excediere de 200, ha-
brá dos Secciones á cargo del Catedrático y una á cargo del
maestro auxiliar correspondiente, ó si éste estuviera ya encargado de
otra clase, á cargo de un Auxiliar especial propuesto por el
Catedrático de la asignatura y aprobado por el Claustro.

El Catedrático á quien correspondiere explicar durante
más de diez y ocho horas á la semana percibirá, por razón de
enseñanza, un sobresueldo de 1.000 pesetas.

Art. 5.º Todas las asignaturas de este plan son obligato-
rias para obtener el grado de Bachiller, excepto la Religión,
quinto y sexto de Dibujo, á los cuales sólo deberán suscri-
birse los alumnos que hayan obtenido del Profesor un certificado
de aptitud para continuar su estudio.

Art. 6.º Los exámenes de prueba de entre y los ejercicios
del grado se verificarán cumpliendo estrictamente las dispo-
siciones del reglamento de exámenes de 10 de Mayo de 1891.

Art. 7.º Queda suprimido el período de derechos de exa-
men para los Catedráticos y Profesores de los Institutos.

El abono de dichos derechos se hará en papel de pago al
Estado e ingresará en el Tesoro, y como compensación equiva-
lente de este ingreso, queda constituido el escalón de Cate-
dráticos de Instituto en la siguiente forma:

- 50 Catedráticos de término, á 8.000 pesetas.
- 50 ídem de cargo ascenso, á 7.000 id.
- 50 ídem de tercer ascenso, á 6.000 id.
- 50 ídem de primer ascenso, á 5.000 id.
- El resto de entrada, á 4.000 id.

Los Catedráticos de los Institutos de Madrid disfrutará
además como aumento de sueldo por residencia 1.000 pesetas.
Una vez implantada esta reforma se procederá á formar
un escalón de Profesores especiales de Instituto, en el que
se comprenderán los de Lengua francesa, Lengua inglesa ó
alemán y Dibujo, tomándose en cuenta la antigüedad de los asen-
dos que actualmente disfrutan, por razón de antigüedad, los
Profesores ya existentes.

Art. 8.º El Gobierno, por medio de los Inspectores de en-
señanza, ejercerá la mayor vigilancia sobre los estableci-
mientos higiénicos, morales, económicos de sus condiciones
ordenadas. El Director del Instituto la custodia del estableci-
miento que no reúne las condiciones debidas.

Art. 9.º Hasta que sea posible organizar definitivamente
los Inspeccionados de segunda enseñanza, el Ministro de In-
strucción pública, cuando así lo exijan las necesidades del ser-
vicio, podrá nombrar temporalmente un Inspector en cada
distrito universitario, para que éste gire las visitas y haga las
requisiciones debidas. Para ejercer este cargo se necesita haber des-
empeñado el profesorado más de cinco años ó ser ó haber
sido Consejo de Instrucción pública, Catedrático de Univer-
sidad, aunque no haya servido cinco años.

Se consultará en el presupuesto la cantidad que se cal-
cula suficiente al pago de sueldo de los Inspectores.

Art. 10.º La plantilla del personal de todos los Institutos se
compondrá de los siguientes Catedráticos y Profesores:

- 1. Catedrático de Latín.
- 1 de Lengua y Literatura castellana, que será el actual de
Preceptiva ó Historia literaria.
- 1 de Geografía comercial y estadística y de Cosmografía.
- 1 de Aritmética y Geometría.
- 1 de Algebra y Trigonometría.
- 1 de Geografía descriptiva general de Europa y vida España.
1 de Historia de España ó Historia universal.
- 1 de Fisiología, Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho.
- 1 de Historia Natural y Fisiología y Higiene.
- 1 de Agricultura y Técnica agrícola ó Industrial.
- 1 de Lengua inglesa ó alemana.
- 1 de Lengua inglesa ó alemana.
- 1 de Física y Química.
- 1 de Algebra y Trigonometría.
- 1 de Geometría.
- 1 de Caligrafía en los Institutos provinciales.
- 1 de Capellán.
- 1 Auxiliar numerario de Letras.
- 1 ídem íd. de Ciencias.
- 1 ídem íd. de Idiomas.
- 2 ídem íd. de Dibujo.

En los Institutos de Madrid habrá dos Auxiliares de Letras
y dos de Ciencias.

- 1 Profesor de Pedagogía y Derecho escolar en los Insti-
tos provinciales.
- 1 Maestro Auxiliar en los Institutos provinciales.
- 1 Profesor de Topografía y Agrimensura en los Institutos
provinciales.
- 1 Profesor de Construcción, Mecánica y Electrotecnia en
los Institutos provinciales.
- 1 Profesor de Aritmética, Cálculo mercantiles y Tenencia
de libros en los Institutos en que hay estudios elemen-
tales de Comercio.

Profesor de Dibujo de figura, ornamental y arquitectura y composición decorativa, en los que haya capitales elementales de Bellas Artes.

Profesor de Modelado y Vaciado en los Institutos provinciales.

Maestro de talleres y Ayudante de talleres en los Institutos provinciales.

Art. 11. Se crea un Cuerpo de Auxiliares de Institutos, en el cual figurarán los actuales Auxiliares numerarios por orden de antigüedad, y después, los supernumerarios actuales.

En cada Instituto habrá un Profesor auxiliar numerario de la Sección de Ciencias, y otro de la Sección de Letras, dos de Dibujo y otro de Matemáticas encargados de asistir a los Catedráticos numerarios en sus clases y enfermedades, de desempeñar las cátedras vacantes y de explicarse en la Sección de Secciones que se forman, cuando en una asignatura existan más de 150 alumnos matriculados.

Habrá además un Auxiliar supernumerario, sin sueldo, para cada sección, y el número de Ayudantes que al Claustro juzgue necesario.

Los vacantes de Auxiliares numerarios se irán proveyendo con los actuales Auxiliares supernumerarios, por rigurosa antigüedad, y las de estos últimos, por oposición entre los Ayudantes personales. Éstos Ayudantes serán nombrados por los Claustros a propuesta de los respectivos Catedráticos.

El escalafón del Cuerpo de Auxiliares numerarios queda constituido en la siguiente forma:

- 20 Profesores Auxiliares numerarios de término, con 3.000 pesetas.
 - 80 ídem íd. íd. de tercer ascenso, con 2.500 pesetas.
 - 80 ídem íd. íd. de segundo ascenso, con 2.000 pesetas.
 - 60 ídem íd. íd. de primer ascenso, con 1.500 pesetas.
 - Y los restantes íd. íd. de entrada, con 1.000 pesetas.
- Los Profesores auxiliares numerarios no podrán en modo alguno dedicarse a la enseñanza privada.

Dichos Profesores no podrán obtener, por copiosidad ni por ningún otro motivo, fuera del de la oposición, plazas de Catedrático numerario, pues el ingreso en estas cátedras, según las leyes vigentes, ha de verificarse tan sólo por oposición directa.

Art. 12. Las cátedras de Dibujo vacantes en la actualidad en los Institutos quedarán provistas inmediatamente con los Profesores de las Escuelas elementales de Artes e Industrias, que se supliquen por este decreto.

Si para ello no hubiere suficiente personal, se celebrarán inmediatamente las oposiciones suspensas por Real orden de 15 de Marzo de 1901.

Art. 13. Se crea un Cuerpo de Profesores de Caligrafía, que se formará con los actuales Profesores de Escuelas Normales y con los individuos que sean aprobados en las oposiciones que se convocarán en Madrid a la mayor brevedad.

El escalafón de dicho Cuerpo queda constituido en la siguiente forma:

- 5 Profesores de término, con 3.000 pesetas.
- 15 ídem de ascenso, con 2.500 íd.
- Los restantes de entrada, con 2.000 íd.

Art. 14. Se crea el Cuerpo de Capellanes de Instituto, del cual formarán parte los actuales Profesores de Religión de los Institutos y de las Escuelas Normales, por orden de rigurosa antigüedad.

Dichos Capellanes explicarán las cátedras de Religión, Historia Sagrada e Historia de la Religión.

Las vacantes que vayan ocurriendo en este Cuerpo se proveerán con los Capellanes que han de quedar sin colocación por exceso de personal, y también por orden de rigurosa antigüedad.

Art. 15. Formarán el Claustro de cada Instituto todos los Catedráticos numerarios y Profesores especiales del mismo, y los Auxiliares numerarios, todos con voz y voto. Formará asimismo parte del Claustro todos los Profesores de los estudios de Maestros, de Agricultura, de Industrias, de Comercio y de Artes industriales, y la Directora de la Escuela elemental de Maestros.

El Claustro deberá reunirse ordinariamente una vez al mes, con el fin de que los Catedráticos y Profesores puedan apreciar en conjunto la marcha y resultados de la enseñanza y proponer en ella las reformas oportunas. En estos extraordinarios, se reunirá el Claustro cuando el Director lo juzgue conveniente.

Las demás atribuciones del Claustro serán las establecidas en el Real decreto de 10 de Julio de 1900 y disposiciones posteriores.

Art. 16. Los Institutos locales que inicialmente disfrutaban el último quinquenio no ha llegado a cien alumnos, perderán el carácter oficial que ostentaban y serán considerados como establecimientos particulares de enseñanza, adscritos al Instituto de su provincia.

CAPÍTULO III

De las Escuelas de Maestros y de Maestras.

Art. 17. Las Escuelas elementales y superiores de Maestros y las superiores de Maestras forman parte de los Institutos, conservando su unidad orgánica.

Art. 18. Queda suprimida la clase de Maestros normales. En adelante sólo se distinguirán en la carrera del Magisterio de primera enseñanza dos grados: el elemental y el superior.

Art. 19. Para estudiar la carrera de Maestro elemental es

necesario tener diez y seis años cumplidos, ser aprobado en el examen de ingreso en el Instituto, y aprobar en este establecimiento las asignaturas comprendidas en el siguiente plan:

Plan de los estudios elementales de Maestros en los Institutos.

PRIMER AÑO	
Lengua castellana, primer curso.....	alterná.
Pedagogía, primer curso.....	alterná.
Geografía general de Europa.....	alterná.
Aritmética.....	alterná.
Geometría.....	alterná.
Psicología y Lógica.....	alterná.
Religión e Historia Sagrada.....	alterná.
Dibujo.....	alterná.
Caligrafía, primer curso.....	alterná.
Trabajo manual, por el sistema de Nuss, objetos y trabajos en papel, cartón, barro, yeso, etc. (Esta enseñanza no se exigirá hasta que haya en España suficiente número de Maestros que la hayan aprendido.).....	alterná.
Juegos corporales.....	diaria.

SEGUNDO AÑO	
Lengua castellana, segundo curso.....	alterná.
Pedagogía, segundo curso.....	alterná.
Geografía especial de España.....	alterná.
Álgebra y Trigonometría.....	diaria.
Ética y fundamentos de Derecho.....	alterná.
Historia universal.....	alterná.
Dibujo.....	alterná.
Caligrafía, segundo curso.....	alterná.
Trabajo manual, por el sistema de Nuss, objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado.....	alterná.
Ejercicios corporales.....	diaria.

TERCER AÑO	
Pedagogía, tercer curso.....	alterná.
Física.....	diaria.
Química aplicada.....	alterná.
Fisiología e Higiene.....	alterná.
Agricultura y Técnica agrícola.....	alterná.
Derecho y Legislación escolar.....	alterná.
Historia de España.....	alterná.
Caligrafía, tercer curso.....	diaria.
Historia natural.....	diaria.
Prácticas de Escuela.....	diaria.

Art. 20. Una vez aprobadas todas las asignaturas, deberá el alumno verificar los ejercicios de reválida en la forma prevista por las disposiciones vigentes, y obtenido el título de Maestro elemental, tendrá derecho a entrar en los concursos para la provisión de Escuelas vacantes en la forma que se determina.

Art. 21. La clase de Religión e Historia Sagrada será obligatoria para los alumnos de los estudios elementales de Maestros, y la explicará el Capellán del Instituto.

Los tres cursos de Pedagogía serán explicados por uno de los actuales Profesores numerarios, preferentemente de los que lo sean por oposición, de Escuelas normales superiores e elementales. La clase de Derecho y Legislación escolar será desempeñada por un Maestro normal auxiliar, de los que lo sean en la actualidad de las Escuelas Normales.

El primer curso de Trabajo manual, dirigido por el Profesor de Pedagogía, será inspeccionado por los de Dibujo y Geometría, según la índole de los trabajos. El segundo curso, dirigido por el mismo Profesor de Pedagogía e inspeccionado por los de Geometría y Dibujo, será auxiliado por el Maestro de taller, quien de él además la enseñanza correspondiente en la Escuela práctica agregada a cada Instituto.

Art. 22. En los Institutos de los capitales de los distritos universitarios, además de los estudios elementales de Maestros, existirá una Escuela superior de Maestros. A instancia de las Diputaciones, en las demás provincias, podrá autorizarse la continuación de las actuales Escuelas superiores de Maestros, siempre que aquéllas satisficieran los gastos de sus alumnos.

Art. 23. Para acceder al carrera de Maestro superior es necesario poseer el título de Maestro elemental y aprobar todas las asignaturas comprendidas en el plan siguiente:

Plan de las Escuelas superiores de Maestros.

PRIMER CURSO	
Estudios superiores de Gramática castellana, primer curso.....	alterná.
Estudios superiores de Pedagogía, primer curso.....	alterná.
Instituciones extranjeras de instrucción primaria.....	alterná.
Francés.....	alterná.
Historia de la Pedagogía, primer curso.....	alterná.
Antropología y principios de Patogenia.....	alterná.
Ampliación de las Matemáticas.....	alterná.
Geografía general y Estadística.....	alterná.
Caligrafía superior y Teoría de la escritura, primer curso.....	alterná.
Dibujo.....	alterná.

SEGUNDO CURSO	
Estudios superiores de Gramática castellana, segundo curso.....	alterná.
Estudios superiores de Pedagogía, segundo curso.....	alterná.
Francés.....	alterná.
Historia de la Pedagogía, segundo curso.....	alterná.
Historia de la Religión.....	alterná.
Ampliación de la Física.....	alterná.
Técnica industrial.....	alterná.
Higiene escolar y Profilaxis.....	alterná.
Caligrafía superior y Teoría de la escritura, segundo curso.....	alterná.
Dibujo.....	alterná.
Práctica de Escuela.....	alterná.

Art. 24. Una vez aprobadas todas las asignaturas, deberá el alumno verificar los ejercicios de reválida para obtener el título de Maestro superior, el cual lo tendrá derecho a entrar por oposición en cátedras de Escuelas elementales y superiores de Maestros, en oposiciones y concursos a Inspecciones de primera enseñanza, en concursos de plazas de Auxiliares de las Escuelas de Maestros y en oposiciones y concursos a Escuelas de primera enseñanza.

Los Maestros superiores que obtuvieron el título por oposición, conforme a las disposiciones vigentes, serán siempre preferidos en los concursos mencionados.

Art. 25. Las asignaturas de Francés, Geografía, Dibujo y Técnica industrial que han de cursar los alumnos de los estudios superiores de Maestros, serán las mismas del Bachillerato, desempeñadas por los mismos Catedráticos del Instituto.

Las clases de Estudios superiores de Pedagogía, Estadística superiores de Gramática castellana, Instituciones extranjeras de instrucción primaria, Historia de la Pedagogía, Historia de la Religión, Antropología y principios de Patogenia, Ampliación de las Matemáticas, Ampliación de la Física e Higiene escolar, serán desempeñadas por cuatro Profesores numerarios de las Escuelas Normales superiores y por los dos Profesores auxiliares de las mismas.

Art. 26. Conservando su unidad orgánica y formada parte del Instituto, habrá una Escuela elemental de Maestros en las provincias de Alava, Avila, Baleares, Burgos, Ceuta, Cádiz, Canarias, Castellón, Ciudad Real, Gerona, Guadalupe, Guipúzcoa, Huesca, León, Liria, Logroño, Milaga, Murcia, Palencia, Pontevedra, Segovia, Soria, Teruel, Toledo y Zamora.

Para ingresar en estas Escuelas es necesario tener quince años cumplidos y obtener la aprobación en el examen de ingreso ante un Tribunal constituido por dos Profesores de la Escuela y el Profesor de la Elemental de Maestros del mismo Instituto.

Art. 27. Los estudios para obtener el título de Maestro elemental se verificarán en un arreglo al plan de estudios elementales de Maestros, más la enseñanza de labores.

Art. 28. Una vez aprobadas todas las asignaturas, deberá el alumno verificar los ejercicios de reválida para conseguir el título de Maestros elementales, que les concederá los mismos derechos prescritos para los Maestros en el art. 20.

Art. 29. El personal docente de cada Escuela elemental de Maestros se formará con tres Profesores numerarios de las Escuelas elementales de los superiores, del Profesor titular de Pedagogía, del Maestro auxiliar de la Escuela elemental de Maestros, del Capellán del Instituto y del Profesor y Auxiliares de Dibujo del mismo y de los Profesores auxiliares.

En cada Escuela elemental de Maestros habrá un Director nombrado a propuesta del Claustro del Instituto.

Art. 30. En los Institutos de los capitales de los distritos universitarios, además de los estudios elementales de Maestros, existirá una Escuela superior de Maestros. A instancia de las Diputaciones de las demás provincias podrá autorizarse la continuación de las actuales Escuelas superiores de Maestros, siempre que aquéllas satisficieran los gastos de sus alumnos.

Art. 31. Una vez aprobadas todas las asignaturas, los alumnos deberán verificarse en la forma prevista por las disposiciones vigentes, con relación a los Maestros, los derechos consignados en el art. 24 para los Maestros superiores.

Art. 32. Las cátedras de Caligrafía, Francés, Dibujo, Psicología y Lógica, Moral y fundamentos de Derecho en las Escuelas superiores de Maestros, serán desempeñadas por los respectivos Catedráticos del Instituto e por los Auxiliares correspondientes.

Las demás cátedras serán desempeñadas por sus Profesores numerarios de las actuales Escuelas Normales superiores y por dos Profesores auxiliares.

Art. 33. En cada Escuela superior de Maestros habrá un Director nombrado a propuesta del Claustro del Instituto, y que formará parte del mismo con voz y voto; esta Dirección lo será también de la Escuela elemental de la provincia.

Art. 34. En Madrid, además de las Escuelas elementales y superiores de Maestros y Maestras, según lo que los respectivos, habrá una Escuela superior de Maestros, cuya organización será objeto de un reglamento especial sobre la base de las instituciones pedagógicas existentes en Madrid.

Art. 35. En cuanto se verifique la distribución del personal de Profesores numerarios en las Escuelas superiores y elementales de Maestros, se formará un escalafón de Profesores numerarios de Escuelas de Maestros, atendiendo a la antigüedad de los mismos, en la forma siguiente:

3 Profesores de término, con 7.000 pesetas.
 4 ídem de cuarto ascenso, con 5.000 id.
 10 ídem de tercer ascenso, con 4.000 id.
 15 ídem de segundo ascenso, con 3.000 id.
 20 ídem de primer ascenso, con 2.000 id.
 Los restantes Profesores de entrada, con 2.000 id.

Art. 33. Una vez verificada la distribución del personal de Profesores numerarios de las Escuelas elementales y superiores de Maestros se formará un escalafón de dicho personal en la forma siguiente:

1 Profesores de término, con 6.000 pesetas.
 10 ídem de cuarto ascenso, con 5.000 id.
 15 ídem de tercer ascenso, con 4.000 id.
 20 ídem de segundo ascenso, con 3.000 id.
 30 ídem de primer ascenso, con 2.000 id.
 Los restantes de entrada, con 2.000 id.

A los actuales Profesores numerarios de las Escuelas Normales de Maestros, así como á las Profesoras que lo sean también numerarias de las de Maestras, se les reconoce derecho al peldano del sueldo que actualmente disfrutan.

Art. 37. Se formarán asimismo escalafones de Profesoras y Profesoras auxiliares de las Escuelas de Maestros y Maestras, con los sueldos siguientes:

1.000 pesetas, los que ocupen la primera cuarta parte del escalafón.
 1.250 pesetas, los que ocupen la segunda cuarta parte.
 1.000 pesetas, los que ocupen la segunda mitad del escalafón.

Art. 38. A toda Escuela de Maestros ó Maestras, elemental superior, podrá agregarse una Escuela de niñas ó niños, respectivamente, para que todas las lecciones, y particularmente las de las cursos de Pedagogía, tengan el indispensable carácter práctico.

CAPÍTULO IV

De los estudios elementales de Agricultura.

Art. 39. En cada Instituto provincial habrá estudios elementales de Agricultura, los necesarios para obtener el certificado de Práctico agrónomo y de Práctico agrimensurador.

Art. 40. Dichos estudios se verificarán con arreglo al siguiente plan:

PRIMER CURSO	
Idioma castellano, curso único el primero	alternativa
Geografía general y de Europa	alternativa
Aritmética	alternativa
Dibujo geométrico	alternativa
Química general	alternativa
Prácticas de taller	alternativa

SEGUNDO CURSO	
Geografía especial de España	alternativa
Álgebra y Trigonometría	diaria
Física, segundo curso	alternativa
Dibujo	alternativa
Agricultura y Técnica agrícola	alternativa
Contabilidad general	alternativa
Prácticas agrícolas	alternativa

TERCER CURSO	
Física	diaria
Historia natural	diaria
Topografía	diaria
Agrimensura	alternativa
Ampliación de la Agricultura (Zootecnia y Fitotecnia)	alternativa
Técnicas industrial y agrícola	alternativa
Química aplicada	alternativa
Prácticas de Topografía y Agrimensura	alternativa

Art. 41. En los Institutos provinciales habrá un Profesor especial de Topografía, Agrimensura y prácticas con título de Práctico agrónomo y con la gratificación de 3.000 pesetas tras de dicho Profesor enseñará las clases de Topografía, Agrimensura y Contabilidad.

Las demás clases elementales de Agricultura correrán á cargo de los Catedráticos del Instituto. La ampliación de la Agricultura (Zootecnia y Fitotecnia), será explicada por el Catedrático de Agricultura y Técnica agrícola ó industrial, y la Química aplicada, por el Catedrático de Física y Química.

Art. 42. Una vez aprobadas todas las asignaturas que constituyen estos estudios, el alumno sufrirá un examen de revista para obtener el certificado de Práctico agrónomo y de Práctico agrimensurador.

CAPÍTULO V

De los estudios elementales y superiores de Industrias.

Art. 43. En los Institutos provinciales existirá estudios elementales de Industrias, en los que se incorporará en la forma siguiente, y en que se cursarán los necesarios para obtener el certificado de Práctico industrial y para poder ingresar en las Escuelas superiores industriales.

Art. 44. Dichos estudios se verificarán con arreglo al plan siguiente:

PRIMER CURSO	
Idioma castellano, curso único el primero	alternativa
Aritmética	alternativa
Geometría	alternativa
Francia, primer curso	alternativa
Dibujo geométrico	alternativa
Geografía general y de Europa	alternativa
Prácticas de taller	alternativa

SEGUNDO CURSO	
Álgebra y Trigonometría	diaria
Francia, segundo curso	alternativa
Dibujo geométrico e industrial	alternativa
Geografía especial de España	alternativa
Contabilidad general	alternativa
Prácticas de taller	alternativa

TERCER CURSO	
Física	diaria
Química general	alternativa
Técnicas industrial	alternativa
Construcción general	alternativa
Electrotecnia elemental	alternativa
Mecánica general	alternativa
Prácticas de taller	alternativa

Art. 45. En los Institutos provinciales habrá un Profesor de Construcción general, Mecánica general y Electrotecnia elemental.
 Para ocupar estas plazas, se verificará un concurso entre los actuales Profesores numerarios de asignaturas análogas en las Escuelas elementales de Artes e Industrias, y el que ganen plazas vacantes, serán inmediatamente promovidos por oposición.

Art. 46. Para el ejercicio de las prácticas de taller habrá en dichos Institutos un Maestro de taller y Ayudante, dotados, respectivamente, con 1.500 pesetas y 1.000 pesetas de gratificación.

Art. 47. Las prácticas de taller se verificarán en los talleres ó fábricas que el Profesor de Construcción, Mecánica y Electrotecnia designe, de acuerdo con el Maestro de talleres, ó en tanto no se habiliten en los centros oficiales.

Art. 48. Las demás asignaturas serán comunes con las del Bachillerato y explicadas por los Catedráticos de éste.

Art. 49. En Madrid, Alcoy, Béjar, Gijón, Cartagena, Las Palmas, Tarrasa, Vigo y Villanueva y Geltrú, se crean Escuelas superiores de Industrias.

Podrá autorizarse la creación de estas Escuelas á instancia de las Corporaciones provinciales ó municipales, ó expensas de las mismas, siempre que en sus estudios y organización se acomoden á lo dispuesto en el presente decreto.

Art. 50. Dichos estudios se verificarán con arreglo al plan siguiente:

PRIMER AÑO	
Álgebra superior y Geometría analítica	Todas alternas.
Contabilidad de talleres	Todas alternas.
Inglés ó Alemán, primer curso	Todas alternas.
Dibujo de máquinas, primer curso	Todas alternas.
Prácticas de taller	Todas alternas.

SEGUNDO AÑO	
Geometría descriptiva	Todas alternas.
Mecánica general y aplicada	Todas alternas.
Física industrial, primer curso	Todas alternas.
Inglés ó Alemán, segundo curso	Todas alternas.
Dibujo de máquinas, segundo curso	Todas alternas.
Prácticas de taller	Todas alternas.

TERCER AÑO	
Máquinas térmicas	Todas alternas.
Física industrial, segundo curso	Todas alternas.
Motores hidráulicos de gas y de aire comprimido	Todas alternas.
Construcción de máquinas	Todas alternas.
Prácticas de taller y conocimiento empírico de combustibles y materias carburantes	Todas alternas.

PRIMER AÑO	
Álgebra superior y Geometría analítica	Todas alternas.
Física industrial, primer curso	Todas alternas.
Inglés ó Alemán, primer curso	Todas alternas.
Dibujo de máquinas	Todas alternas.
Prácticas de taller	Todas alternas.

SEGUNDO AÑO	
Geometría descriptiva	Todas alternas.
Mecánica general y aplicada	Todas alternas.
Física industrial, segundo curso	Todas alternas.
Electrotecnia, primer curso	Todas alternas.
Prácticas de taller	Todas alternas.

PRIMER AÑO	
Idioma castellano, curso único el primero	alternativa
Geografía general y de Europa	alternativa
Aritmética	alternativa
Dibujo geométrico	alternativa
Química general	alternativa
Prácticas de taller	alternativa

SEGUNDO AÑO	
Geografía especial de España	alternativa
Álgebra y Trigonometría	diaria
Física, segundo curso	alternativa
Dibujo	alternativa
Agricultura y Técnica agrícola	alternativa
Contabilidad general	alternativa
Prácticas agrícolas	alternativa

PRIMER AÑO	
Electrotecnia, segundo curso	Todas alternas.
Electromecánica y Electrometalelogía	Todas alternas.
Máquinas e instalaciones eléctricas	Todas alternas.
Motores hidráulicos de gas y de aire comprimido	Todas alternas.
Química industrial inorgánica	Todas alternas.
Telegrafía práctica	Todas alternas.
Prácticas de laboratorio, de taller y de telegrafía	Todas alternas.

Metallurgistas ensayadores.

PRIMER AÑO	
El primer curso de los Metallurgistas	Todas alternas.
Física industrial, primer curso	Todas alternas.
Inglés ó Alemán, segundo curso	Todas alternas.
Geología y Mineralogía	Todas alternas.
Prácticas de Topografía	Todas alternas.

SEGUNDO AÑO	
Física industrial, segundo curso	Todas alternas.
Química industrial orgánica	Todas alternas.
Doctrina. Ensayos y reconocimientos de minerales y metales	Todas alternas.
Geografía minera de España	Todas alternas.
Prácticas de Química y Mineralogía	Todas alternas.

Químicos.

PRIMER AÑO	
El mismo de los Metallurgistas	Todas alternas.
Inglés ó Alemán, segundo curso	Todas alternas.
Física industrial, primer curso	Todas alternas.
Química industrial inorgánica	Todas alternas.
Mecánica general y aplicada	Todas alternas.
Prácticas de química	Todas alternas.

TERCER AÑO	
Física industrial, segundo curso	Todas alternas.
Química industrial orgánica	Todas alternas.
Metalelogía	Todas alternas.
Análisis químico	Todas alternas.
Electroquímica y electrosmetalurgia	Todas alternas.
Prácticas de química	Todas alternas.

Aprensadores.

PRIMER AÑO	
Álgebra y Geometría	Todas alternas.
Inglés ó Alemán, primer curso	Todas alternas.
Dibujo arquitectónico	Todas alternas.
Mecánica general y aplicada	Todas alternas.
Prácticas de Topografía	Todas alternas.

SEGUNDO AÑO	
Inglés ó Alemán, segundo curso	Todas alternas.
Geometría descriptiva	Todas alternas.
Física industrial, primer curso	Todas alternas.
Construcción arquitectónica	Todas alternas.
Dibujo ornamental	Todas alternas.

TERCER AÑO	
Física industrial, segundo curso	Todas alternas.
Reconocimiento y resistencia de materiales	Todas alternas.
Contabilidad aplicada á la construcción	Todas alternas.
Legislación	Todas alternas.
Letra de la piedra	Todas alternas.
Formación de proyectos de obras	Todas alternas.
Medidas y vaciado	Todas alternas.

Art. 51. La índole de las asignaturas y el carácter práctico de la enseñanza se determinará en el curso de cada clase.
 Art. 52. El personal docente de estos estudios superiores se compondrá de cinco Profesores numerarios, dos Auxiliares numerarios y dos Ayudantes repetidores pertenecientes al personal actual de las Escuelas de Artes e Industrias y dotados con los sueldos que hoy disfrutan. Las plazas vacantes se proveerán inmediatamente por oposición.

Art. 53. Una vez aprobadas todas las asignaturas que constituyen los estudios superiores de Industrias, el alumno deberá sufrir un examen de revista para obtener el certificado de Mecánico, Electricista, Metallurgista ensayador, Químico ó Aparejador, título que da derecho á ejercer las profesiones respectivas y á matricularse en las Escuelas superiores de Ingenieros industriales de Madrid, Barcelona y Bilbao. El certificado de Electricista habilitará para obtener el ingreso en el Cuerpo de Telegrafos en la forma que se determine.

Art. 54. Mientras no sea posible establecer en los Institutos y Escuelas de taller y disponer de maquinaria para las prácticas diurnas, éstas se verificarán en los talleres ó fábricas particulares de cada población, debiendo las Autoridades

divida proporcional á los Profesores y alumnos de estas escuelas todas las facilidades necesarias para el trabajo de estos.

Art. 55. En Madrid se constituirá la Escuela superior de Industrias con el personal técnico de la actual Escuela superior de Artes e Industrias.

Art. 56. Se crea en Madrid la Escuela Central de Ingenieros Industriales.

Para ingresar en ella será necesario tener diez y seis años cumplidos y poseer el título de Perito industrial ó el de Bachiller; pero en este último caso, el alumno habrá de sufrir el examen de ingreso ante los Tribunales de la Escuela.

Art. 57. El plan de enseñanza en la Escuela Central de Ingenieros Industriales será el siguiente:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Primer Año (Análisis matemático, Geometría analítica, Cálculo diferencial, Física industrial, primer curso); Segundo Año (Mecánica racional, Análisis químico, Estereometría, Química industrial con detalles y fabricación de productos); Tercer Año (Mecánica industrial y Estética gráfica, Hidráulica, Electrodinámica); Cuarto Año (Química industrial orgánica con detalles de la fabricación de productos, Motores térmicos, Construcción de máquinas, Mecánica aplicada á la construcción, Metalurgia); Quinto Año (Física industrial, tercer curso, Tecnología química, Arquitectura industrial y organización de fábricas, Ferrocarriles, Economía política y Legislación industrial).

En todos los cursos se destinarán tres horas diarias á prácticas de Topografía, de taller, de laboratorio, dibujo de proyectos, etc., etc.

Las Escuelas de Ingenieros Industriales de Barcelona y Bilbao adaptarán sus estudios al plan de la de Madrid, excepto el primer curso, que en aquellas no se enseñará, siendo necesario para ingresar en ellas sufrir un examen de las asignaturas comprendidas en él.

Art. 58. El personal docente de la Escuela Central de Ingenieros Industriales se formará por concurso entre los Profesores de la Escuela de Barcelona que lo deseen, y los Ingenieros Industriales al servicio del Gobierno que lo soliciten; también podrán ser encargados de estas enseñanzas los Catedráticos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central. Uno y otros percibirán una gratificación de 2.000 pesetas sobre el sueldo que actualmente disfruten.

La organización interior de la Escuela Central de Ingenieros Industriales será objeto de un reglamento especial.

CAPÍTULO VI

De los estudios de Comercio.

Art. 59. En los Institutos de Alicante, Almería, Barcelona, Bilbao, Cádiz, Canarias, Castellón de la Plana, Granada, Guipúzcoa, Huelva, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Pontevedra, Palma de Mallorca, Santander, Sevilla, Tarragona, Valencia, Valladolid y Zaragoza, existirán estudios elementales de Comercio, en los que se ingresará del modo prevenido para el Bachillerato, y se enseñarán las asignaturas necesarias para obtener el certificado de Contador de Comercio y poder ingresar en las Escuelas superiores de Comercio.

Art. 60. Dichos estudios se verificarán con arreglo al plan siguiente:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Primer curso (Gramática castellana, primer curso; Aritmética; Geometría; Geografía; Historia de España y universal; Caligrafía); Segundo curso (Gramática castellana, segundo curso; Aritmética mercantil; Geografía y Estadística económica de Europa; Traducciones de Derecho; Economía política; Francés (lectura y traducción)).

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Tenor de libros y prácticas mercantiles; Geografía y Estadística económica industrial; y matemáticas; Elementos de Derecho mercantil; Francés (lectura y conversación); Inglés (lectura y traducción).

Art. 61. Las asignaturas de Aritmética y Cálculos mercantiles y Tenor de libros y Derecho mercantil, serán enseñadas por un Profesor numerario de las que actualmente se desempeñan en las Escuelas de Comercio, y las que resulten vacantes se proveerán por oposición inmediatamente.

Las demás asignaturas serán comunes á las del Bachillerato. Los Profesores de inglés ó alemán de las Escuelas de Comercio actuales pasarán á serlo en las que se conservan por este decreto.

Los cátedras de inglés ó alemán que queden vacantes se proveerán inmediatamente por oposición.

Art. 62. Una vez aprobados todos estas asignaturas, el alumno sufrirá un examen de revisión para obtener certificado de Contador de Comercio, con el cual bastará para ingresar en las Escuelas superiores de Comercio.

Art. 63. Formado parte de los respectivos Institutos, pero conservando su unidad orgánica, se establecerán Escuelas de estudios superiores de Comercio en Alicante, Barcelona, Bilbao, Málaga y Madrid, en las cuales se cursarán los estudios necesarios para obtener el título de Profesor mercantil con arreglo al siguiente plan:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Primer Año (Elementos de Álgebra y Cálculos mercantiles, Derecho mercantil y Legislación de Aduanas, Comercio y aplicación de productos objeto de comercio, Inglés (perfeccionamiento estilo epistolar), Alemán (lectura y traducción), Elementos de Física, Química ó Historia Natural aplicadas al Comercio); Segundo Año (Derecho mercantil internacional y estudio de los Tratados de Comercio vigentes, Alemán (perfeccionamiento, estilo epistolar), Contabilidad de Empresas y Administración pública, Procedimientos industriales y Nociones de armamento de guerra, Reconocimiento de productos comerciales).

Art. 64. El personal docente de las Escuelas superiores de Comercio lo constituirán en cada una sus Profesores numerarios de los que actualmente lo son, y dos Auxiliares. Las plazas vacantes serán provistas inmediatamente por oposición.

Se formará un escalafón de Profesores de las Escuelas de Comercio, teniendo en cuenta la antigüedad de los sueltos que actualmente disfrutan, por razón de antigüedad, y la supresión de derechos de examen.

La asignatura de Química aplicada será desdoblada por el Catedrático correspondiente del Instituto. El título de Profesor habilitará para obtener el ingreso en el Cuerpo de Aduanas, en el de Contabilidad del Estado y en el de las Diputaciones provinciales y Ayuntamientos en la forma que se disponga.

CAPÍTULO VII

De los estudios elementales de Bellas Artes.

Art. 65. En los Institutos provinciales existirán estudios elementales de Bellas Artes, en los que se cursarán las enseñanzas necesarias para el ejercicio de las Industrias artísticas y preparación para el ingreso en las Escuelas superiores de Bellas Artes.

Dichos estudios se verificarán con arreglo al plan siguiente:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Primer curso (Lengua castellana, curso único el primero; Aritmética; Francés, primer curso (lectura y traducción); Concepto ó Historia de las Artes; Dibujo geométrico; Dibujo ornamental; Dibujo arquitectónico; Modelado y vaciado; Composición decorativa); Segundo curso (Geometría; Francés, segundo curso (lectura y conversación); Dibujo geométrico; Dibujo ornamental; Dibujo de líneas; Dibujo topográfico; Dibujo industrial; Caligrafía; Topografía).

Art. 66. Para las prácticas de estos estudios existirá en cada Instituto un Profesor de Dibujo geométrico y artístico, un Profesor de Dibujo de figura, ornamental, arquitectónico y composición decorativa, dos Auxiliares numerarios y los Ayudantes que se juzgaren indispensables.

La asignatura de Concepto ó Historia de las Artes será desdoblada por el Profesor de Lengua castellana, Literatura ó Historia literaria.

En Madrid se verificarán los estudios elementales de Bellas Artes en las Secciones actuales de las Escuelas de Artes y Oficios.

Art. 67. Los alumnos aprobados en todos las asignaturas tendrán derecho á obtener un certificado ó ingresar sin examen en las Escuelas superiores de Artes industriales, así como en las Escuelas superiores de Bellas Artes. Estas últimas serán reorganizadas por un reglamento especial, que otre separación de las Escuelas de Industrias.

Art. 68. En los Institutos de Barcelona, Cádiz, Granada, León, Valencia, Zaragoza, Sevilla y Toledo habrá una Escuela superior de Artes industriales, en la que los alumnos aprobados en los cursos de la Escuela elemental de Bellas Artes ingresarán sin examen, y los otros ingresarán previo un detallado examen de Aritmética, Geometría y Dibujo.

Art. 69. Las clases de dicha Escuela se darán después de las horas ordinarias de trabajo.

Art. 70. Las enseñanzas superiores de Artes industriales serán las siguientes:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Primer Año (Estudios especiales de Dibujo ornamental y Composición decorativa, Modelado y vaciado de figura y adorno, Nociones de Perspectiva, Historia de las Artes industriales, principalmente en España, Aplicaciones industriales de la Fotografía); Segundo Año (Metalisteria: Grabado, cincelado y repujado, Cenefa metálica, Hoja y Vitoria artística, Carpintería artística: Molinaria, talla en madera, carpintería y estofado, etc., Tejidos artísticos).

De estas enseñanzas serán obligatorias para todos los alumnos las del primer año; pero ellos podrán elegir entre las otras enseñanzas especiales desean seguir, así ver aprobado según.

No todas estas enseñanzas especiales se darán en todas las Escuelas, sino que se distribuirán conforme á las tradiciones artísticas-industriales de cada región.

Art. 71. Las clases de Estudios especiales de Dibujo ornamental y Composición decorativa, Perspectiva y Modelado y vaciado, serán desdobladas por los respectivos Profesores de la Escuela elemental de Bellas Artes.

La de Historia de las Artes industriales, por el Profesor de Concepto ó Historia de las Artes.

Art. 72. En cada Escuela superior de Artes Industriales habrá:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Un Profesor de Cerámica y Vidriería artística, Un ídem de Metalisteria, Un ídem de Carpintería artística, Un ídem de Tejidos artísticos, dotados con el sueldo de 2.000 pesetas.

Dichos Profesores serán nombrados por concurso entre los artistas que por trabajos de la respectiva índole artística hubieran conseguido medallas en las Exposiciones nacionales de Bellas Artes.

CAPÍTULO VIII

Estudios de las Escuelas elementales nocturnas para obreros.

Art. 73. En cada Instituto habrá una Escuela elemental nocturna de enseñanzas obreras de siete ó diez horas de trabajo.

Cada día se darán dos conferencias ó clases prácticas de una hora de duración por los respectivos Catedráticos y Profesores, sobre los asuntos siguientes:

Table with 2 columns: Subject and Status. Rows include: Nociones y ejercicios de Gramática castellana, ídem id. de Francés, ídem id. de Aritmética, ídem id. de Geometría, ídem id. de Física, ídem id. de Agricultura, ídem id. de Química, ídem id. de Técnicas industrial, ídem id. de Caligrafía, ídem id. de Contabilidad, Nociones de Moral social y rudimentos de Derecho, Nociones de Historia patria, ídem de Higiene, Además, habrá clase de Dibujo diario, que impartirá una hora.

Art. 74. La matrícula en esta Escuela será gratuita, y la asistencia obligatoria para los matriculados.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Art. 75. Los alumnos de Bachillerato que al terminar el presente curso hubiesen aprobado los años primero y segundo de Latín y Castellano, deberán continuar sus estudios, cursando en el tercer año la Prescriptiva y composición, ó sea el segundo curso de Lengua castellana, y en el quinto, la Historia literaria.

Los que al terminar el curso presente hubiesen aprobado el primer año de Latín y Castellano, seguirán en el próximo curso el segundo de Latín, y en el tercero y quinto, las signaturas indistintas en el párrafo anterior.

Los que se matriculen en primer año habrán de hacerlo respetando el plan preceptado en el art. 2.º de este decreto.

Los que hubieran aprobado la Prescriptiva general literaria en cualquiera de las Facultades de las ciencias literarias y la Historia literaria en el cuarto y quinto curso, respectivamente.

Los que al terminar el presente curso hubiesen aprobado la Geografía astronómica y Física, podrán matricularse en el curso próximo, para regularizar sus matriculas, en las siguientes de Geografía general y de Europa y de Geografía especial de España, que serán compatibles para cada caso.

Los que al terminar el presente curso hubiesen aprobado el primero de Historia y Geografía, se entenderá que tienen aprobada la Geografía especial de España, debiendo matricularse en Historia de España con el fin de completar su curso, y en las signaturas de Geografía cosmológica y Estadística.

Los que al terminar el presente curso hubiesen aprobado el segundo de Historia y Geografía, habrán de matricularse en las signaturas señaladas en el presente plan para el cuarto año.

Art. 76. A fin de unificar los planes de los Profesores de las Instituciones, se autorizará una de las dos escuelas nacionales de Latín, nombrando en la primera vacante que ocurra de la Sección de Letras del mismo establecimiento el más moderno de los que en la actualidad las desempeñan. Para este objeto se considerará como uno solo los dos Institutos de Madrid.

Art. 77. Los estudios de Matemática en el Bachillerato se dividirán en tres asignaturas: Aritmético, Geometría, y Algebra y Trigonometría, cuya adaptación para el próximo curso será de los alumnos que se matriculen en segundo año lo hará en la asignatura de Aritmético y Geometría. Los que se matriculen en tercer año, cursarán Geometría y Trigonometría.

Art. 78. Los actuales Catedráticos de Geografía e Historia continuarán enseñando ambas asignaturas hasta que existan vacantes en presupuesto de Aritmético y Geometría. Llegado este caso, tendrán derecho a optar por unas ó por otras ciencias, y todas las vacantes que resulten de la de Cosmografía serán provistas por oposición entre Licenciados en Ciencias.

Art. 79. Si las necesidades de las enseñanzas que comprende este decreto lo exigen, podrán militar, á su instancia, los servicios de los Catedráticos de Universidad ó Profesores de Escuelas españolas que cumplieren legal ó análoga autoría, mediante la cualificación que se les señale.

Art. 80. Los Centros de los Institutos indicarán en el plan de su curso, desde la publicación de este decreto, las reformas de hecho material que, según estimen necesarias y más urgentes para la aplicación de este decreto.

Art. 81. Al solo objeto de cubrir los planes de las Instituciones generales y técnicas y encomendar las nuevas enseñanzas á los actuales Profesores de las Escuelas Normales, de Comercio, Bellas Artes y de Artes e Industrias, como se dispone en el presente decreto, podrá el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes acordar al Ministro de Instrucción pública en los establecimientos que no surjan, sin necesidad de hacer la previa declaración de excoacción por supresión y reforma.

Art. 82. Quedan derogadas todas las disposiciones que se opongan á las contenidas en el presente decreto.

Art. 83. El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes hará las disposiciones necesarias para la ejecución de este decreto, pudiendo ponerlo en vigor desde el próximo curso en todo aquello que no altere las cifras del presupuesto vigente.

Dado en San Sebastián á diez y siete de Agosto de mil novecientos uno.

MARIA CRISTINA
y Bellos Artes
Alvaro Figueroa.

ADMINISTRACIÓN CENTRAL
CONSEJO DE ESTADO
Tribunal de lo Contencioso administrativo.
Secretaría.

Relación de los pliegos sueltos ante este Tribunal.
El acuerdo del Tribunal gubernativo del Ministerio de Hacienda de 11 de Abril de 1901, relativo al impuesto de consumo del almidón que fabrica dicha Sociedad.

El Ayuntamiento de Málaga contra la Real orden expedida por el Ministerio de Hacienda en 20 de Marzo de 1901, sobre pago de unas parcelas de terreno que habían sido expropiadas.

D. Luis Pérez de la Mesa contra el acuerdo del Tribunal gubernativo del Ministerio de Hacienda de 1.º de Marzo de 1901, sobre derecho á pensión.

D. Simón Miguel Rodríguez Sarraón contra el acuerdo del Tribunal gubernativo del Ministerio de Hacienda de 7 de Julio de 1901, sobre adjudicación de la subasta para el suministro de carnes en Puentelapina (Zamora).

D. Juan Ramírez Parra contra la orden de la Dirección general de Propiedades del Ministerio de Hacienda de 20 de Abril de 1901, sobre excoacción de venta de bienes de la casa de la Villa de Casarabona (Málaga).

Dña. Asunción Sánchez Estrogil contra la Real orden expedida por el Ministerio de Hacienda en 22 de Mayo de 1901, sobre devolución de un depósito de 2.040 pesetas.

D. Andrés Crespo Botel contra la Real orden expedida por el Ministerio de Instrucción pública en 9 de Mayo de 1901, sobre postergación en el censo del Instituto Geográfico y Estadístico como empleado de dicho Cuerpo.

El Vicario Capitular de la diócesis de Martiella contra la Real orden expedida por el Ministerio de Hacienda en 20 de Marzo de 1901, relativa á la venta de fincas cedidas para el sustento de la Obisprudencia de aquella ciudad.

Lo que, en cumplimiento del art. 89 de la ley orgánica de esta jurisdicción, se anuncia al público para el ejercicio de los derechos que en el referido artículo se mencionan.

Madrid 16 de Agosto de 1901.—El Secretario mayor auxiliar, Constantino Casera.

MINISTERIO DE GRACIA Y JUSTICIA
Dirección general de los Registros civil y de la propiedad y del Notariado.

Limo, S.º: En el recurso gubernativo interpuesto por el Notario D. José Álvarez contra la negativa del Registrador de la propiedad de Alicante á inscribir una escritura de venta, pendiente en este Centro en virtud de apelación del recurrente.

Resultando que por escritura que autorizó dicho Notario con fecha 5 de Abril de 1900, Doña Rosa Ramón Oliver, viuda de su marido D. Lorenzo Antonio, vendieron á D. Lino Pérez Cisvall, expresándose que sin carga alguna, y en precio de 2.000 pesetas, una casa situada en Alicante, calle del Perce, número 27, manifestando los vendedores en la propia escritura que habían adquirido dicha finca por compra en el mismo precio á D. Francisco Ruiz, según otra escritura de 7 de Mayo del mismo año, en la que se acordó el pacto de que el dentro de cuatro años, á contar desde hoy, devolviera á la señora Ramón Oliver las 2.000 pesetas, precio de la casa, ó bien su representación viene obligada á otorgar la correspondiente escritura de retroventa; mas si transcurrieran los plazos indicados sin utilizar el derecho reservado, se considerará la venta absoluta é irrevocablemente consumada, poniendo en el Registro la nota prevenida.

Resultando que presentada en el Registro dicha escritura, fué suspendida su inscripción por el defecto de venderse la finca objeto de la misma como libro, siendo así que aparece gravada con el pacto de retro.

Resultando que el Notario autorizante interpuso nuevo recurso gubernativo solicitando se declarase que el expresado documento se halla extendido con arreglo á las formalidades y prescripciones legales, y exponiendo que, con arreglo á lo dispuesto en el art. 1.510 del Código civil, el vendedor puede ejercitar su acción cuando la finca no ha vendido con el pacto de retroventa, contra todo poseedor que traiga su derecho del comprador, aunque en el segundo contrato no se haga mención del retracto convencional, salvo lo dispuesto en la Ley Hipotecaria respecto á terceros; que en la escritura de referencia se inserta la cláusula que contenida en la de adquisición por el comprador referente al pacto de retro era que la adquisición era, á pesar de no ser necesaria dicha inserción, conforme al precepto indicado, pues según el mismo, la venta se entendía hecha con iguales condiciones con que la compraron los señores Doña Rosa Ramón y D. Lorenzo Antonio, aun cuando en esta segunda escritura no se hubiera consignado dicha condición resolutoria, y que ésta no constituye un gravamen y sí una limitación del derecho translativo.

Resultando que el Registrador de la propiedad expuso en apoyo de su oposición: que no teniendo los vendedores más que el dominio condicional ó limitado con el pacto de retro, no podían vender la finca *sin carga*, como dice la escritura que motiva el recurso, hasta que se hubiera consolidado el dominio en el vendedor y apareciera en el Registro la correspondiente nota de consumación de la venta, porque nada puede disponer de más que lo que le pertenece; que teniendo sólo por consiguiente los vendedores un derecho condicional, y con la carga del derecho de retrato, no tienen capacidad para vender el dominio pleno de la finca, como parece dar

á entender en la referida escritura, y que, conforme á la Resolución de este Centro de 17 de Marzo de 1892, para inscribir una escritura por la que se vende como libro de carga, ó una finca sujeta, según el Registro, á una condición resolutoria, así es la que se trata del pacto de retroventa, es necesario que se haga constar previamente, por nota marginal, la resolución de dicha condición.

Resultando que el Juez Delegado declaró que la escritura objeto del recurso no se halla extendida con arreglo á las prescripciones y formalidades legales, y no es, por consiguiente, inscribible, fundándose para ello en que el art. 1.510 del Código civil que cita el recurrente no es de aplicación en el presente caso; en que sólo se trata de la venta del derecho adquirido por Doña Rosa Ramón, y que éste, con su esposo D. Lorenzo Antonio, no crea durante su pleno dominio de la casa de que se trata, no crea durante su pleno dominio de la casa de que se trata, no crea durante su pleno dominio de la casa de que se trata, por lo cual no han podido venderla libremente, como aparece lo hicieron al expresar que la vendían sin carga alguna, con todas sus derechos.

Resultando que el Notario recurrente pidió de dicho auto, exponiendo que en la escritura de referencia no inserta la cláusula, en la que se consigna la condición resolutoria con que se había adquirido la finca que dicha condición es una carga, y aunque lo fuese no constituiría falta que impida su inscripción en el Registro, en la escritura, pues no es motivo para ello el no determinarse los gravámenes á que está afecto el inmueble, según lo declarado en diferentes Resoluciones de esta Dirección, y que así lo había también entendido el Registrador en otros casos que cita.

Resultando que el Presidente de la Audiencia confirmó el auto apelado, aceptando los fundamentos del mismo:

Vistos los artículos 1.510 del Código civil, 109 de la Ley Hipotecaria y las Resoluciones de este Centro de 23 de Mayo y 25 de Junio de 1892 y 24 de Abril del corriente año.

Considerando que en la escritura que ha dado lugar al recurso no transcribe literalmente el pacto de retroventa con que la adquirieron los vendedores, y en su virtud, lejos de poder ser denegado para el comprador, agrava éste y explicitamente reconocida la existencia y efectos legales del mismo.

Considerando que, conforme á lo dispuesto en el art. 109 de la Ley Hipotecaria, los bienes sujetos á condiciones resolutorias pueden ser enajenados siempre que quede á salvo el derecho de los interesados en dichas condiciones, haciéndose en la inscripción expresa reserva del referido derecho, y por consiguiente, en válida la venta hecha en la expresada escritura, puesto que en ella queda consignada la condición existente sobre la finca vendida á favor del primitivo dueño, tanto más cuanto que, según lo declarado por este Centro en las citadas Resoluciones, consistiendo en el Registro y siendo, por tanto, conocida la naturaleza del derecho del vendedor, á ella quedan subordinados, según los principios fundamentales de la Ley Hipotecaria, los efectos de cualquiera otra inscripción relativa á dicho inmueble.

Considerando que el hecho de expresarse en la propia escritura que la finca se vende sin carga alguna, con todos sus derechos, no puede afectar á la validez de la misma, no sólo porque el referido pacto de retroventa no tiene jurisdicción el concepto de carga ó gravamen, sino más especialmente porque habiéndose expresa mención en el propio documento del aludido pacto con que los vendedores adquirieron la finca, es evidente que no puede entenderse comprendido éste en el frase de referencia, ni estimarse que se vende aquella sin quedar sujeta á la condición expresada.

Bela Dirección general la acordada declarar, con revocación de la providencia apelada y de la nota del Registrador, que la escritura de 5 de Abril de 1900 se halla extendida con arreglo á las prescripciones y requisitos legales, y es inscribible.

Lo que, con devolución del expediente original, comunico á V. I. para su conocimiento y efectos correspondientes. Dios guarde á V. I. muchos años. Madrid 13 de Julio de 1901.—El Director general, Ramón Cepeda.—Sr. Presidente de la Audiencia de Valencia.

MINISTERIO DE AGRICULTURA, INDUSTRIA, COMERCIO Y OBRAS PÚBLICAS
Dirección general de Obras públicas.

En virtud de lo dispuesto por Real orden de 19 de Julio de 1901, esta Dirección general señaló el día 20 del próximo mes de Septiembre, á las dos, para la adjudicación en pública subasta de 800.000 de metros para conservación de la carretera de Sabadell á Prats de Lluçanets, sección primera, tramo 1.º, durante los años de 1902, 1903 y 1904, provincia de Barcelona, cuyo presupuesto de contrato es de 14.000 pesetas 75 céntimos.

La subasta se celebrará en los términos prevenidos por la Instrucción de 11 de Septiembre de 1898, en Madrid, tanto el campo el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas, habiéndose de manifestar, para conocimiento del público, el presupuesto, condiciones y pliegos correspondientes, en dicho Ministerio y en el Gobierno civil de la provincia de Barcelona.

Se admitirán proposiciones en el Negociado correspondiente del Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas, en las horas hábiles de oficina, desde el día de la fecha hasta las cinco de la tarde del día 21 de Septiembre próximo, y en todos los Gobiernos civiles de la Península, en los mismos días y horas.

Las proposiciones se presentarán en pliegos cerrados, en papel sellado de la clase 1.ª, arreglándose al adjunto modelo, y la cantidad que ha de consignarse previamente como

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN

Madrid... Por un mes... Plus: 5
Provincias, INCLUI-
DO LAS ISLAS BALEA-
RES Y CANARIAS... Por tres meses... 20
Paises de España,
SOLAS DE LA COSTA
DE AFRICA... Por tres meses... 30
Estranjero... Por tres meses... 45
El pago de las suscripciones será adelantado; no admitiéndose sellos de correos para realzarlo.
En la administración de la GACETA se hallan de venta ejemplares de esta publicación, tanto corrientes como atrasados, al precio de 0,50 pesetas uno.



PUNTOS DE SUSCRIPCIÓN

Madrid: En la Administración de la GACETA, Ministerio de la Gobernación, piso bajo.—Teléfono núm. 75.
Provincias: En casa de los Sres. Agentes Corresponsales ó directamente por carta á la Administración de la GACETA en Madrid, acompañando valores de fácil cubro, con exclusión de sellos de correos.
Los anuncios y toda clase de reclamaciones, se reciben en dicha Administración de nueve á doce de la mañana y de tres á cinco de la tarde, todos los días, menos los festivos que será de diez á doce.

GACETA DE MADRID

PARTE OFICIAL

PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS

S. M. el Rey (Q. D. G.) y Augusta Real Familia continúan sin novedad en su importante salud.

SUMARIO

- Ministerio de la Guerra: Real orden circular aprobando la expedición de una nueva licencia absoluta por haberse extraviado el certificado de inscripción...
Ministerio de Hacienda: Real orden accediendo á que se habilite la playa de la Chirra, del término de Almuñécar (Granada), para embarcar los productos de la fábrica Unión Resinaur Española...
Ministerio de la Gobernación: Real orden disponiendo que en el despacho futuro de los asuntos de la Dirección general de Sanidad el Subsecretario de este Ministerio...
Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes: Real decreto modificando el plan de estudios fijado por el Real decreto de 17 de Agosto de 1901 para obtener el grado de Bachiller...
Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas: Real orden autorizando el establecimiento de un balneario en la playa de Santa Marina, en el puerto de Rivedefesta...
Administración central: Dirección general del Tesoro público.—Autorización para vender una rifa en Vitoria (Alava) en unión de la Lotería Nacional...
Ministerio de Marina: Anuncios astronómicos para los cálculos de Navarra en 1904.
Administración de Justicia: Edictos judiciales.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES

EXPOSICIÓN

SEÑOR: Hábil si quiera en estos momentos de una reforma en el plan de estudios de la segunda enseñanza, sería dar motivo justo de alarma á los alumnos, á sus familias y al mismo Profesorado, harlo contrabado por anteriores repetidos ensayos. No es oportuno, ni casi sería lícito someter tantos intereses á nueva inquietud, aun dado el caso de que el Gobierno de V. M. estuviera seguro de poseer el secreto del acierto inducido en la materia.
Al contrario fué se encuentran el proyecto que someto á la aprobación de V. M. Trátase con él, en primer término, de dar fijeza al plan vigente de 17 de Agosto de 1901, que ha sufrido ya reformas enmendaciones de todas á diario suscitadas y resueltas por medio de disposiciones parciales; y trábase, en segundo lugar, de allanar un poco ese mismo plan, atendiendo á los repetidos reglaminos de los escolares y de sus familias, que se lamentan con razón del enorme trabajo que sobre aquellos pesa, del excesivo tiempo que en la asistencia á las clases invierten, sin que les quede espacio para las indispensables expansiones de la edad, ni siquiera para el estudio de cada día, y menos todavía para los trabajos prácticos, así como de que el número elevado de asignaturas, con su inevitable cortejo de matriculas, derechos de examen y libros, va alejando de las modestas fortunas los beneficios de la enseñanza secundaria.
Y no son sólo los interesados quienes llaman contra la acumulación extraordinaria de asignaturas. De conformidad con ellos, se ha expresado la prensa profesional y la política; en el mismo sentido, emiten su opinión respetables Jefes de los Establecimientos de segunda enseñanza, y, por fin, los Catedráticos mismos, ya en sus Asambleas, se deciden resoluteamente por la necesidad ineludible y urgente de disminuir la fatiga de los alumnos del Bachillerato.
No se propone, pues, á V. M. en el adjunto proyecto la creación de ninguna asignatura nueva, ni se intenta tampoco la absoluta supresión de ninguna enseñanza. Solamente se establece una prudente reducción, que en nada puede perturbar los estudios de los actuales alumnos, ni ha de ceder, á juicio del Ministro que suscribe, en mérito de la cultura de quienes la solicitan en nuestros establecimientos de enseñanza.
Se refunden en dos los tres cursos obligatorios de Dibujo, cuyo mayor desenvolvimiento es más propio de estudios de especialización, y se lleva esta enseñanza al cuarto y quinto año, cuando ya el alumnato tiene nociones de Geometría, mayor seguridad en el pulso é idea más clara de la perspectiva; igualmente se reducen á dos los seis cursos de Gimnasia, para no exacerbar en ningún sentido las tendencias de la obediencia; se dejan dos cursos de Geografía, englobando en el primero la Cosmografía y Fisiología del Globo y prescindiendo de la Geografía Comercial y Estadística, para no dar á esta materia una extensión más propia de otras Escuelas; se suprime un curso de Caligrafía, por ser muy suficiente el que se mantiene para el mero perfeccionamiento de estudios que deben hacerse en el primer grado de la enseñanza, y no se incluye por el momento la enseñanza del Inglés y el Alemán, que de hecho se hallan suprimidos por falta de crédito en el presupuesto.
Como medida de mejor orden, se lleva también la enseñanza del Latín al segundo y tercer año, en vez del tercero y cuarto, para evitar su coincidencia con igual enseñanza del Francés y las confusiones que esta simultaneidad produce, así como se traslada al cuarto año la enseñanza de la Preceptiva Literaria, para que subsiga el estudio del Castellano y del Latín.
Modesta es, pues, la iniciativa del Gobierno; pero con esta clase de medidas de perfeccionamiento y consolidación, se obtiene á veces fruto más abundante que con grandes iniciativas, frecuentemente perturbadoras y aun veylumeras.
Así lo he entendido también el Consejo de Instrucción pública, que en una discusión luminosa y con una detención proporcionada á la índole de esta propuesta, ha aceptado con decisión el pensamiento del Gobierno, completándolo y mejorándolo en algunos extremos.
Trácese son las razones por las cuales el Ministro que suscribe, de acuerdo con el Consejo de Ministros, somete á la aprobación de V. M. el adjunto proyecto de decreto.
Madrid 2 de Septiembre de 1903.
SEÑOR:
Á L. R. P. DE V. M.
Gabino Baguñal.
REAL DECRETO
Á propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y de acuerdo con la Comisión de relaciones del Consejo de Instrucción pública y con el Consejo de Ministros;
Vengo en decretar lo siguiente:
Artículo 1.º Los estudios generales para obtener el grado de Bachiller, se verifican en los Institutos con arreglo al plan fijado por el Real decreto de 17 de Agosto de 1901, modificado en la forma que resulta de la siguiente distribución por años académicos.
PRIMERO AÑO
Lengua Castellana... Alterna.
Geografía general y de Europa... Alterna.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría... Alterna.
Religión... Dos semestrales.
Caligrafía... Alterna.
SEGUNDO AÑO
Lengua latina, primer curso... Alterna.
Geografía especial de España... Alterna.
Aritmética... Alterna.
Religión... Dos semestrales.
Gimnasia... Alterna.
TERCER AÑO
Lengua latina, segundo curso... Alterna.
Lengua francesa, primer curso... Alterna.
Historia de España... Alterna.
Geometría... Diaria.
Religión... Una semestral.
Gimnasia... Alterna.
CUARTO AÑO
Preceptiva literaria y composición... Alterna.
Lengua francesa, segundo curso... Alterna.

del Inglés y el Alemán, que de hecho se hallan suprimidos por falta de crédito en el presupuesto.
Como medida de mejor orden, se lleva también la enseñanza del Latín al segundo y tercer año, en vez del tercero y cuarto, para evitar su coincidencia con igual enseñanza del Francés y las confusiones que esta simultaneidad produce, así como se traslada al cuarto año la enseñanza de la Preceptiva Literaria, para que subsiga el estudio del Castellano y del Latín.
Modesta es, pues, la iniciativa del Gobierno; pero con esta clase de medidas de perfeccionamiento y consolidación, se obtiene á veces fruto más abundante que con grandes iniciativas, frecuentemente perturbadoras y aun veylumeras.
Así lo he entendido también el Consejo de Instrucción pública, que en una discusión luminosa y con una detención proporcionada á la índole de esta propuesta, ha aceptado con decisión el pensamiento del Gobierno, completándolo y mejorándolo en algunos extremos.
Trácese son las razones por las cuales el Ministro que suscribe, de acuerdo con el Consejo de Ministros, somete á la aprobación de V. M. el adjunto proyecto de decreto.
Madrid 2 de Septiembre de 1903.
SEÑOR:
Á L. R. P. DE V. M.
Gabino Baguñal.
REAL DECRETO
Á propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y de acuerdo con la Comisión de relaciones del Consejo de Instrucción pública y con el Consejo de Ministros;
Vengo en decretar lo siguiente:
Artículo 1.º Los estudios generales para obtener el grado de Bachiller, se verifican en los Institutos con arreglo al plan fijado por el Real decreto de 17 de Agosto de 1901, modificado en la forma que resulta de la siguiente distribución por años académicos.
PRIMERO AÑO
Lengua Castellana... Alterna.
Geografía general y de Europa... Alterna.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría... Alterna.
Religión... Dos semestrales.
Caligrafía... Alterna.
SEGUNDO AÑO
Lengua latina, primer curso... Alterna.
Geografía especial de España... Alterna.
Aritmética... Alterna.
Religión... Dos semestrales.
Gimnasia... Alterna.
TERCER AÑO
Lengua latina, segundo curso... Alterna.
Lengua francesa, primer curso... Alterna.
Historia de España... Alterna.
Geometría... Diaria.
Religión... Una semestral.
Gimnasia... Alterna.
CUARTO AÑO
Preceptiva literaria y composición... Alterna.
Lengua francesa, segundo curso... Alterna.

Historia universal..... Alterna.
 Álgebra y Trigonometría..... Diaria.
 Dibujo..... Alterna.

QUINTO AÑO

Psicología y Lógica..... Alterna.
 Elementos de Historia general de
 Literatura..... Alterna.
 Física..... Diaria.
 Fisiología e Higiene..... Alterna.
 Dibujo..... Alterna.

SEXTO AÑO

Ética y Fundamentos de Derecho..... Alterna.
 Historia natural..... Diaria.
 Agricultura y técnica agrícola e
 Industrial..... Alterna.
 Química general..... Alterna.

Art. 2.º Los alumnos que han concluido sus estudios con anterioridad á la fecha de este Decreto, podrán prescindir de las asignaturas que resultan supérfluas por la distribución anterior.

Los alumnos á quienes correspondía cursar el tercer año, en el próximo curso académico, se matricularán en primero de Latín, que cursarán con los alumnos del segundo, á donde ahora se lleva esta enseñanza, y en el cuarto año se matricularán en el segundo curso de Latín, que estudiarán con los alumnos del tercero.

Los que hubieren aprobado los cursos de Dibujo y Geometría no necesitarán matricularse en estas enseñanzas, y los que hubieren aprobado uno de ellos tendrán tan sólo necesidad de cursar el otro, conforme á lo que se prescribe en este Decreto.

Dado en Jaen á seis de Septiembre de mil novecientos tres.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
 y Bellas Artes
Gabino Bagallal.

EXPOSICIÓN

SEÑOR: La Diputación provincial de Valencia, constituida con la enajenación del Ayuntamiento de la capital y fundada en las prescripciones del Decreto Ley de 29 de Julio de 1874, ha solicitado autorización para implantar y sostener, con el carácter de públicas y oficiales, los estudios correspondientes á la Sección de Ciencias Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras, sobre la base del primer grupo de estudios comunes de la expresada Facultad, que, como curso preparatorio para la Facultad de Derecho, sostiene el Estado en la Universidad de Valencia.

Justificados los extremos comprendidos en el art. 5.º del Decreto Ley de 29 de Julio de 1874, y comprendida la Diputación provincial de Valencia, con la autorización del Ayuntamiento, al pago de todas las atenciones de la enseñanza, cuya implantación solicita, el Ministro que suscribe, completándose en adelante el noble celo por la alta cultura de que da testimonio los acuerdos de la Diputación y del Ayuntamiento de Valencia, tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. el siguiente proyecto de Decreto, formulado con sujeción estricta á las prescripciones del citado Decreto Ley de 29 de Julio de 1874 y á las de los Reales decretos de 27 de Julio de 1900 y 18 de Febrero de 1901, conforme á las cuales se establece la enseñanza de los estudios de la Sección de Ciencias Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Valencia, en la misma forma que la que sostiene el Estado en sus Establecimientos oficiales; se dispone que las Cátedras no nombradas se provean por oposición libre entre Doctores; se ordene el pago en metálico de los derechos de matrícula, y en papel de pagos al Estado del de los títulos, y por último, y teniendo en cuenta que estas enseñanzas están constituidas en la actualidad con carácter interino, según lo dispuesto por Real orden de 26 de Octubre de 1896, y para no interrumpir, se autoriza su continuación tan sólo para el curso próximo, disponiendo que se anuncie inmediatamente, en convocatoria extraordinaria, la provisión en propiedad y por oposición de las Cátedras y de la auxiliaria correspondientes, á fin de que á la mayor brevedad quede instaurada en la Universidad de Valencia, con carácter definitivo y con todas las garantías exigidas en las disposiciones legales vigentes y anteriormente citadas, la enseñanza de los estudios de la Sección de Ciencias Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras.

Madrid 1.º de Septiembre de 1903.

SEÑOR:
 A. L. R. P. DE V. M.,
Gabino Bagallal.

REAL DECRETO

Á propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y de acuerdo con el Consejo del ramo; Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Se autoriza á la Diputación provincial de Valencia para que á sus expensas y con la subvención del Ayuntamiento, sostenga en propiedad y con el carácter de públicas las enseñanzas correspondientes á la Sección de Ciencias Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras, sobre la base del primer grupo de estudios comunes que, como curso preparatorio para la Facultad de Derecho, sostiene el Estado en aquella Universidad.

Art. 2.º Estas enseñanzas formarán parte integrante de la Universidad de Valencia, se denominarán Sección provincial de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, y quedarán sujetas en todo su funcionamiento á la Legislación general de Instrucción pública.

Art. 3.º La organización del Profesorado, tanto de Catedráticos como de Auxiliares, será la misma que la del de las enseñanzas oficiales; se nombrarán en igual forma, disfrutará idénticos sueldos, usos, y honorarios, á excepción de los derechos pasivos del Estado y tendrá las mismas obligaciones.

Art. 4.º Todos los gastos que originen estas enseñanzas, tanto de personal docente y administrativo, como de material científico, de Biblioteca, de oficina y de locales, cuando las excepciones legales que se produzcan, serán de cargo de la Diputación provincial de Valencia.

Art. 5.º Las vacantes que ocurran en lo sucesivo en este Profesorado se enmendarán y proveerán con arreglo á la legislación general que rija para las de carácter oficial del mismo grado de enseñanza.

Art. 6.º Los derechos de matrícula, grados y títulos serán los mismos que los de la enseñanza oficial; nunca podrán ser dispensados; y se abonarán los primeros en metálico, y los de los títulos en papel de pagos al Estado.

Art. 7.º El Decano de estas enseñanzas, á la terminación del curso, comunicará al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, por conducto del Rectorado, los datos estadísticos referentes á matriculados, exámenes, notas, grados y títulos, y remitirá también anualmente el presupuesto que para su sostenimiento proponga, y aprueba la Diputación provincial.

Art. 8.º Si la Diputación provincial de Valencia dejara de abonar todos ó cada uno de los gastos que origine el funcionamiento de estos estudios, se tendrá por anulada y caducará en el acto la autorización que por el presente Decreto se le concede.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Todas las Cátedras no nombradas y la Auxiliaria de estas enseñanzas, se proveerán la primera vez por oposición libre entre Doctores, y sin agregación alguna, en convocatoria extraordinaria que se anunciará inmediatamente en la GACETA. Los gastos que originen estas oposiciones serán de cuenta de la Diputación provincial de Valencia.

Durante el curso académico próximo de 1903 á 1904 continuará esta enseñanza en la forma que está constituida en la actualidad.

Dado en Jaen á seis de Septiembre de mil novecientos tres.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
 y Bellas Artes
Gabino Bagallal.

EXPOSICIÓN

SEÑOR: Uno de los ramos de la instrucción pública que en estos últimos tiempos viene siendo materia de estudio y objeto de especial predilección para el Gobierno de V. M., es, con justísima causa, el que afecta al desarrollo y vulgarización de la técnica industrial y artística. En esta obra de vital interés para las clases más numerosas de la sociedad española, colaboran con el Estado muchas Corporaciones oficiales, aportando cada una sus propios recursos materiales y morales; y entre estas Corporaciones ceñosas por la cultura popular, merecen honrosa mención la Diputación provincial; el Ayuntamiento de Valencia y la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos.

Simultáneamente funcionan hoy en la capital valenciana dos instituciones docentes, la Escuela oficial de Artes é Industrias, antes llamada de Bellas Artes, y la de Estudios superiores de esta misma especialidad, establecida y sostenida por la Diputación y por el Ayuntamiento, bajo la dirección ilustrada de la citada Real Academia.

El ejemplo de estas colectividades, que afirmada-

mente no es único, sosteniendo, además de la Escuela oficial y obligada, que atiende á los estudios elementales, otra libre y voluntaria, en estado floreciente, dotada de amplio y moderno material, con todas las enseñanzas que para el grado superior de Bellas Artes exigen las disposiciones vigentes, y con un Museo artístico que no cede en importancia á ningún otro de los provinciales, puede servir de noble estímulo á otras provincias y municipios, y obliga al Gobierno á concertar y utilizar todos los elementos de instrucción y cultura artísticas de la manera más provechosa para los alumnos, como debe hacerse desde luego, dando á los estudios superiores validez oficial análoga á los que ya tienen, por ministerio de la Ley, los elementales; así, habrá en Valencia una enseñanza artística completa en ambos grados.

Ya se comprende, y no otm como solicita la Real Academia de San Carlos, que esta validez oficial se conceda en beneficio exclusivo de los alumnos, y no solo fin de dar efectos legales á los estudios que practican; el Profesorado libre de los estudios superiores continuará en su situación actual, y no podrá alcanzar los derechos y consideraciones de oficial hasta que se organice en forma que del Estado dependa directamente su nombramiento y separación, sometiendo el ingreso á los procedimientos reglamentarios de la oposición ó el concurso.

Bastan estas breves consideraciones, para justificar la conveniencia y oportunidad de la disposición que el Ministro que suscribe tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. en el siguiente proyecto de Decreto.

Madrid 3 de Septiembre de 1903.

SEÑOR:
 A. L. R. P. DE V. M.,
Gabino Bagallal.

REAL DECRETO

Á propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Ascendiendo á lo solicitado por la Real Academia de San Carlos de Valencia, se concede validez oficial y efectos académicos á los estudios superiores de Bellas Artes que se cursan en la Escuela dirigida por dicha Real Corporación y sostenida por la Diputación provincial y el Ayuntamiento, en tanto que la organización, régimen y número de las asignaturas de esta enseñanza continúan siendo, como son en la actualidad, idénticos á los de las instituciones análogas de carácter oficial.

Art. 2.º La validez concedida á estos estudios no afecta á la situación de los Profesores que están de ellos encargados, ni puede ejercer en favor de los mismos ningún derecho que por otras disposiciones no les estuviera reconocido.

Art. 3.º Las enseñanzas artísticas del grado elemental se seguirán practicando en la Escuela de Artes é Industrias organizada por el Estado, en la forma determinada por las disposiciones vigentes, y los alumnos aprobados en ellas tendrán derecho á ingresar sin nuevo examen en las superiores á que se refiere el art. 1.º

Art. 4.º Por su parte, la Real Academia de San Carlos, que no tiene otra aspiración que la de facilitar y desarrollar la enseñanza de las Bellas Artes en Valencia, pondrá á disposición de la Escuela de Artes é Industrias los materiales y elementos de enseñanza que tiene preparados y que pueda adquirir para asignaturas que son más propias de los estudios elementales que de los superiores.

Dado en Valladolid á once de Septiembre de mil novecientos tres.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
 y Bellas Artes
Gabino Bagallal.

MINISTERIO DE LA GUERRA.

REALES ÓRDENES CIRCULARES.

Excmo. Sr.: Habiendo manifestado el Capitán general de Castilla la Nueva á este Ministerio, en escrito de 28 de Agosto último, que la licencia absoluta expedida al soldado del regimiento Caballería reserva de Alcazar, núm. 3, Serafín Fernández, sufrió extravío al enmarchar al punto de residencia del interesado; por cuya razón ha sido expedida otra por duplicado;

El Rey (Q. D. G.) ha tenido á bien aprobar la determinación de la citada Autoridad, y disponer que se anule la expresada primitiva licencia, expedida en 31 de Diciembre de 1897 por el expresado Cuerpo á favor de dicho individuo, hijo de padre desconocido y de madre, natural de Madrid, distrito que la Universidad.

Administración Central.

ESTADO.—Asuntos contenciosos.—Anunciando el fallecimiento en el extranjero de los súbditos españoles que se mencionan.—Página 1245.

HACIENDA.—Prorrogando por un mes la licencia que por enfermos disfrutan los señores que se indican.—Página 1245.

Dirección general de la Deuda y Clases pasivas.—Declarando desierta, por falta de licitadores, la subasta celebrada en el día de ayer para la adquisición y amortización de Deuda perpetua al 4 por 100 interior.—Página 1245.

GOBERNACION.—Dirección general de Administración.—Anunciando haber sido fusionados los Ayuntamientos de Páegos y el de La-

guardia, de la provincia de Alava.—Página 1245.

Dirección general de Comunicaciones. Sección de Correos.—Nueva distribución de los temas que constituyen las materias del programa de Legislación de Correos del servicio interior y del internacional, publicado en la GACETA del 27 de Julio último.—Página 1246.

FOMENTO.—Dirección general de Obras públicas.—Conservación y reparación de carreteras.—Resolviendo las consultas que hace la Jefatura de Obras públicas de Orense referentes a las multas que corresponde a los infractores del apartado b) del artículo 13, o sea la que corresponde cuando un vehículo no vaya manejado por un conductor autorizado.—Página 1248.

Dirección general de Ferrocarriles y

Tranvías.—Personal y Asuntos generales.—Resolviendo instancia promovida por D. Joaquín Ortíz Villajos, en representación de su hermano D. Domingo, Sobrestante de Obras públicas, afecto a la cuarta División de ferrocarriles, en solicitud de una segunda prórroga para posesionarse de su destino.—Página 1248.

CONSTRUCCIÓN.—Adjudicando definitivamente la subasta para el suministro de los carriles, bridas y placas de asiento para las vías francesas de Puigcerdá del ferrocarril de Ripoll-Puigcerdá, a la Sociedad Altos Hornos de Vizcaya.—Página 1248.

ANEXO ÚNICO.—BOLSA.—SUBASTAS.—ADMINISTRACIÓN PROVINCIAL.—ANUNCIOS DE PREVIO PAGO.—EDICTOS.

PARTE OFICIAL

S. M. el Rey Don Alfonso XIII (q. D. g.), S. M. la Reina Doña Victoria Eugenia, S. A. R. el Príncipe de Asturias e Infantes y demás personas de la Augusta Real Familia, continúan con novedad en su importante salud.

MINISTERIO DE ESTADO

REAL DECRETO

Queriendo dar una muy señalada prueba de Mi Real aprecio a D. Joaquín Fernández de Córdova y Osma, Duque de Arión, y a D. José Saavedra y Salamanca, Marqués de Viana, Vengo en nombrarles Caballeros del Collar de la Real y Distinguida Orden de Carlos III, en las vacantes de don José Martín de Herrera y D. Jaime Cardona y Tur, respectivamente.

Dado en Palacio a veintinueve de Agosto de mil novecientos veintiséis.

ALFONSO.

El Ministro de Estado,
José DE YANIGAS MRSÍA.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES

EXPOSICION

SEÑOR: La segunda enseñanza, como medio de obtener una cultura general, de suscitar vocaciones y de preparar para otros grados superiores del saber, no sólo importa a los doctos y versados en materia pedagógica, sino que por afectar a la gran mayoría de

la clase media y por el creciente aumento de la escolaridad femenina, es un problema vivo que interesa a grandes sectores de opinión y requiere por parte del Gobierno atención preferente.

Notorios son, y reiteradamente se han expuesto, los defectos de que adolece el Bachillerato, destacándose como principales su desarticulación e independencia de los otros grados primarios y superiores de la enseñanza, el abrumador y exagerado número de exámenes, la dispendiosa y larga duración de sus estudios para muchos de los escolares, y a remediarnos con criterio objetivo e imparcial ha de encaminarse su reforma, demandada imperiosamente.

Si en el orden doctrinal se disputan la preferencia el Bachillerato enciclopédico y los de tipo diferenciado, el clásico y el realista, pues no siendo ninguno perfecto ofrecen todos ventajas e inconvenientes, no debía inspirarse la reforma en un criterio extremo, sino que apartándose de abstractas teorías, debía buscarse y se ha buscado de frente a la realidad de los hechos lo que mejor conviene a la sociedad española en el momento actual, habiéndose tenido en cuenta algunas de las orientaciones consignadas por el Consejo de Instrucción pública en su luminoso y razonado informe.

Menester era un enlace más visible, una mayor solidaridad de la enseñanza media con los otros grados de la cultura, necesidad atendida en este Decreto, llevando a formar parte del Tribunal que ha de juzgar el examen de ingreso en los Institutos a representantes del Magisterio en la enseñanza primaria y reservando a la Universidad la colación del grado de

Bachiller en algunos casos, figurando entre los Jueces que lo otorgan Profesores del Instituto.

Mas el Bachillerato, que por un lado es complemento de la instrucción primaria, y por el otro forma la inteligencia para estudios superiores, no es una mera preparación para los estudios de Facultad, sino que en muchos casos tiene y debe tener sustantividad propia para aquellos que no han de proseguir nuevos estudios; para los que se encaminan a Escuelas especiales: civiles, militares y navales; para las profesiones no universitarias; para muchos funcionarios del Estado; para gran número de las señoritas que asisten a los Institutos; para todos, en fin, los que, sin aspirar a ingresar en las Universidades, deseen mejorar la cultura que en la primera enseñanza obtuvieron.

Para estas situaciones, tan numerosas y frecuentes, se crea el Bachillerato elemental, ampliación y complemento de los estudios de la Escuela, que atiende a la cultura general, y que conferirán los Institutos por el órgano ordinario de su Profesorado oficial.

Se ha reducido el número de asignaturas y su duración a sólo tres años, en lugar de los seis exigidos antes, y los treinta exámenes que habían de sufrirse para obtenerlo quedan limitados a muy pocos por el sistema de grupos o disciplinas completas, y para muchos únicamente al final o de conjunto; dejando en este punto una gran libertad a los alumnos para que elijan lo que mejor convenga a sus circunstancias especiales.

Este Bachillerato elemental, término de la enseñanza secundaria en los casos antedichos, es requisito previo para comenzar el Bachillerato univer-

sitario, que sirve de preparación a los estudios de Facultad, y que bifurcado en las dos secciones de Letras y de Ciencias, se conferirá por las Universidades.

Este Bachillerato comprende tres cursos. El primero, común a las dos secciones, ante la necesidad pedagógica, de tanta trascendencia después en la vida, de descubrir vocaciones, que a veces se manifiestan con retraso; y después, cada Sección comprende otros dos años, en los que se intensifican y especializan aquellas materias, que son base necesaria para los ulteriores estudios superiores y se amplían y perfeccionan los conocimientos de lenguas vivas; y el de Latín, en la Sección de Letras, se estudia dos años, completándose con la Literatura latina. En esta zona de estudios del Bachillerato universitario son recíprocas la comunicación del Instituto con la Universidad, pues en aquél se cursan los estudios y en ésta se confiere el grado, colaborando en el examen que le pone término Profesores de ambos Centros docentes; resolviendo de este modo la cuestión tan debatida del tránsito de la enseñanza media a la superior, y resultando innecesarios, tanto los antiguos cursos preparatorios de Facultad, como el examen de ingreso en las mismas.

Se reconoce la debida importancia a los trabajos prácticos, necesario complemento, cuando no corrección y mejora de los conocimientos teóricos, y se implanta como obligatoria la institución de las permanencias en que tales prácticas se efectuarán, desarrollando hábitos de trabajo y enseñando a estudiar a los jóvenes escolares. Dando también mayor amplitud y asistencia a la educación física de los alumnos, deficientemente atendida en muchos casos.

Por tales motivos, tiene el honor de someter al Ministro que suscribe a la firma de V. M. el siguiente proyecto de Decreto.

Madrid, 24 de Agosto de 1926.

SEÑOR:

A L. R. P. de V. M.,

EDUARDO CALLEJO DE LA CUESTA.

REAL DECRETO

A propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, después de oído el Consejo de Instrucción pública y de acuerdo con el de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:
Artículo 1.º Los estudios de la Enseñanza secundaria comprenderán dos períodos: uno de cultura general, de-

nominado Bachillerato elemental, que será conferido por los Institutos de Segunda enseñanza, y otro, como preparación para los estudios de Facultad, que se denominará Bachillerato universitario, cuya colación corresponderá a la Universidad. El Bachillerato universitario se dividirá en dos Secciones: Ciencias y Letras.

Artículo 2.º Para poder matricularse en el primer año de Bachillerato elemental deberá acreditar el alumno haber cumplido la edad de diez años y haber sido aprobado en el examen de ingreso verificado en el Instituto ante un Tribunal compuesto por tres Catedráticos del mismo, un Maestro de Escuela nacional y otro de enseñanza privada o con título de Facultad; si no pudiera concurrir este último será sustituido por otro Maestro nacional.

Artículo 3.º El examen de ingreso consistirá en los siguientes ejercicios:

Escrito: Escritura al dictado de un pasaje del "Quijote"; análisis gramatical del mismo, dándose importancia a la ortografía.

Operaciones aritméticas de las cuatro reglas, con números enteros.

Oral: Lectura de un texto castellano, exigiéndose vocalización y entonación correctas.

Doctrina cristiana.

Aritmética, con la extensión ya indicada.

Urbanidad y cortesía.

Breves nociones geográficas e históricas de España.

Práctico: Examen de un objeto sencillo, natural o artificial, y explicación de sus cualidades y aplicaciones. Indicaciones geográficas sobre el mapa de España.

Artículo 4.º Los estudios exigidos para el Bachillerato elemental y su distribución en cursos será el que detemina el plan siguiente:

BACHILLERATO ELEMENTAL

Primer año.

Nociones generales de Geografía e Historia universal.

Elementos de Aritmética.

Terminología científica, industrial y artística.

Religión (primer curso).

Francés (primer curso).

Segundo año.

Nociones de Geografía e Historia de América.

Elementos de Geometría.

Nociones de Física y Química.

Historia de la literatura española.

Religión (segundo curso).

Francés (segundo curso).

Tercer año.

Geografía e Historia de España.
Historia natural.
Fisiología e Higiene.
Deberes éticos y cívicos y rudimentos de Derecho.
Francés (tercer curso).

TRABAJOS PRÁCTICOS

A) Lectura de prosa y verso de autores castellanos con ejercicios fonéticos o de pronunciación.

B) Escritura al dictado con ejercicios de ortografía y análisis gramatical.

C) Redacción y composición sobre temas propuestos, con manejos de diccionarios y obras de consulta, guías, anuarios, etc.

D) Interpretación de mapas y planos, aplicaciones de la escala gráfica, medición de distancias, formación de itinerarios, etc.

Caligrafía, Mecanografía o Taquigrafía.

Dibujo geométrico y representación gráfica de terrenos, edificios, situación de objetos, etc.

Durante todos los cursos se practicarán ejercicios de educación física, paseos y juegos deportivos.

La asignatura de Religión no será objeto de examen ni calificación; pero, salvo petición contraria y expresa de los padres, se hace obligatoria la asistencia a clase para todos los alumnos oficiales.

Y los no oficiales acreditarán la escolaridad a clases oficiales o privadas de dicha enseñanza.

Será obligatoria la práctica en una, al menos, de las enseñanzas de Caligrafía, Mecanografía o Taquigrafía, a elección del alumno.

Artículo 5.º En el Bachillerato elemental toda clase de alumnos, oficiales y no oficiales, verificarán, a su elección, o exámenes por grupos de asignaturas, o el examen final y de conjunto. Unos y otros exámenes se efectuarán en el Instituto ante tres Catedráticos del mismo.

Podrán también los alumnos que lo pidieren examinarse por asignaturas, abonando en tal caso un recargo sobre el importe de la matrícula.

Para los efectos de los exámenes por grupos, las asignaturas se entenderán agrupadas en la siguiente forma:

Primer grupo: Geografía e Historias (los tres cursos).

Segundo grupo: Francés (los tres cursos).

Tercer grupo: Aritmética y Geometría.

Quarto grupo: Física y Química.
Quinto grupo: Terminología científica, industrial y artística.

Sexto grupo: Historia natural, Fisiología e Higiene.

Séptimo grupo: Historia de la Literatura, Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho.

Artículo 6.º Los alumnos que quieran efectuar los referidos exámenes por grupos, deberán tener la edad de doce años o de trece cumplidos dentro del año en que el examen se verifique, según tenga lugar al final del segundo o del tercer curso, respectivamente, y la edad de trece años para el examen final. Si no fuesen aprobados en uno o dos grupos, podrán examinarse en la convocatoria de Septiembre, convalidando la matrícula mediante el pago de un 25 por 100 de su importe, y si no aprobasen tres o más grupos deberán repetir el examen en la convocatoria de Junio siguiente, convalidando la matrícula con el 50 por 100 de su importe. Lo mismo se entenderá en el examen final en el que para la calificación se puntuarán separadamente las distintas materias.

Artículo 7.º Aprobados todos los grupos o el examen final de conjunto, podrán obtener el título de Bachiller elemental.

Artículo 8.º Los que posean dicho título podrán matricularse en el Bachillerato universitario, cuyos estudios se verificarán en su totalidad en los Institutos de Segunda enseñanza.

Artículo 9.º El Bachillerato universitario constará de tres cursos, el primero de los cuales será común a ambas Secciones. Terminado ese año de estudios, optarán los alumnos por la Sección de Ciencias o de Letras.

BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Año común a las dos Secciones de Ciencias y Letras.

Lengua latina.
Nociones de Algebra y Trigonometría.

Geografía política y económica.
Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal.
Agricultura.

SECCIÓN DE LETRAS

Primer año.

Lengua latina (segundo curso).
Literatura española comparada con la extranjera.
Psicología y Lógica.
Inglés, Alemán o Italiano, a elegir.

Segundo año.

Literatura latina.
Ética.
Segundo curso de Inglés, Alemán o Italiano, completando el que se hubiese elegido el año anterior.

SECCIÓN DE CIENCIAS

Primer año.

Aritmética y Algebra.
Física.
Geología.
Inglés, Alemán o Italiano.

Segundo año.

Geometría y Trigonometría.
Química.
Biología.
Segundo curso de Inglés, Alemán o Italiano, completando el que hubiese elegido el año anterior.

TRABAJOS PRÁCTICOS

Se realizarán los de Laboratorio o Seminario adecuados a la índole de cada asignatura en las horas de la tarde en las Permanencias que establece el artículo 15.

Durante todos los cursos se practicarán ejercicios de educación física, paseo y juegos deportivos.

Artículo 10. En el Bachillerato universitario de Ciencias o de Letras tendrán que efectuar toda clase de alumnos, oficiales y no oficiales, el examen final o de conjunto de los tres cursos. Este examen tendrá lugar en la Universidad, ante un Tribunal compuesto de tres Catedráticos de las Facultades respectivas, uno del Instituto de la capital en que radique la Universidad y un Doctor o Licenciado en Algebra de dichas Facultades ajeno al Profesorado oficial.

Artículo 11. Además de este examen final obligatorio, es potestativo en los alumnos el examinarse por grupos de asignaturas.

Para los efectos de esta prueba voluntaria, se considerarán las materias agrupadas en la forma siguiente:

SECCIÓN DE LETRAS

Primer grupo.

Lengua latina (dos cursos).

Segundo grupo.

Geografía política y económica e Historia de la civilización española, etcétera.

Tercer grupo.

Psicología, Lógica y Ética.

Cuarto grupo.

Literatura española y Literatura latina.

Quinto grupo.

Dos cursos del idioma elegido (Inglés, Alemán o Italiano).

SECCIÓN DE CIENCIAS

Primer grupo.

Aritmética y Algebra, Geometría y Trigonometría.

Segundo grupo.

Agricultura.

Tercer grupo.

Física y Química.

Cuarto grupo.

Geología y Biología.

Quinto grupo.

Dos cursos del idioma elegido (Inglés, Alemán o Italiano).

Artículo 12. Aprobado el examen final o de conjunto, se podrá obtener el título de Bachiller en la Sección respectiva.

Sólo podrán matricularse en la Universidad los que hayan obtenido uno de dichos títulos y acrediten haber cumplido la edad de diez y seis años; habilitando el de Ciencias para las Facultades de Medicina, Ciencias y Farmacia, y el de Letras, para las de Derecho y Filosofía y Letras en sus varias Secciones.

Artículo 13. A los alumnos que hubieran obtenido la calificación de sobresaliente en el examen final del Bachillerato elemental, se les podrá autorizar a que se matriculen simultáneamente en los dos años de la Sección de Ciencias o de Letras y verifiquen el examen final del Bachillerato universitario respectivo, a la edad de quince años cumplidos dentro del año en que se realice el examen.

Artículo 14. Regulado en esta forma el ingreso en las Universidades, los cursos preparatorios de las distintas Facultades quedarán suprimidos desde primeros de Octubre del próximo año de 1927.

Artículo 15. Se establecerán en todos los Institutos del Reino, Permanencias de estudiantes en las que, durante las horas de la tarde, se reali-

zarán trabajos prácticos y de Seminario, dirigidos por el Profesorado auxiliar, bajo la inmediata inspección de los Profesores numerarios.

Artículo 16. Las Juntas de Profesores podrán organizar en las Permanencias servicios docentes de repetición y repaso con matrícula voluntaria, cuyo importe se distribuirá entre el personal docente.

Artículo 17. El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes queda facultado para dictar cuantas disposiciones se estimen necesarias para la ejecución de este Decreto, así como las que regulen el régimen de transición y la fijación del horario.

Artículo 18. Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan al presente Decreto, que comenzará a regir, salvo lo que se establezca al regular el régimen transitorio, en 1.º de Octubre del corriente año.

Dado en Santander a veinticinco de Agosto de mil novecientos veintiséis.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes,
EDUARDO CALLEJO DE LA CUESTA.

EXPOSICION

SENOR: Uno de los más importantes problemas de la enseñanza en los Centros oficiales ha sido el de los libros de texto, ya desde la ley de 9 de Septiembre de 1857, en que su ilustre autor, D. Claudio Moyano, revelaba interés y preocupación por las obras didácticas, hasta los tiempos actuales en que el clamor de la opinión demanda una reforma radical en la situación presente.

Pues aunque lo legislado hasta el día concede a los alumnos omnímoda libertad para estudiar por los libros que más le agraden o convengan, libertad que se refuerza con la prohibición a los Catedráticos de señalar ni recomendar ningún libro determinado para la enseñanza, es lo cierto que ni la edad y cultura de los escolares, principalmente en el Bachillerato, les permite elegir con conocimiento de causa, ni aun suponiendo que pudieran discernir con acierto cuál es el mejor libro en cada caso, podrían ejercer tal derecho, pues no faltan indirectas insinuaciones que es dan resuelta la opción.

De modo que aunque legalmente existen en la actualidad libros de texto, es innegable que la realidad de los hechos enseña que en

la mayoría de los casos, por no decir siempre, existe alguna obra didáctica indicada, cuando no impuesta, como texto oficial.

Preciso y doloroso es reconocer, hecha la debida y honrosa excepción de cuantos la merezcan, que en general tales libros o pecan de sobradamente extensos o de serlo oscuros o de excesivamente costosos, cual si se hubieran escrito más para lucir los vastos conocimientos de su autor que para comunicarlos a los discípulos, en el grado y medida adecuados a la inteligencia de los que han de estudiarlos, o como si se buscara en la extensión una justificación del precio, cuando no ha sido el lucro el fin principal de la obra.

Ante estos males, que han producido tan numerosas quejas, es obligada la intervención del Poder público y no para suprimir los libros de texto, sino para mejorarlos en forma que respondan a lo que deben ser.

Si en los grados superiores de la enseñanza universitaria, en que las facultades mentales del escolar han alcanzado completo desarrollo, cabe una colaboración del Profesor con los alumnos, en que éstos reciban una siembra de ideas para elaborarlas con su criterio personal; tales métodos serían de dudosa eficacia en los grados medios en que la inteligencia, en formación, ha de recibir la verdad ya investigada, sin perjuicio de que los alumnos se inicien o afiecionen a inquirirla por su propia cuenta; lo que no excluye que se trabaje sobre un texto, como modelo o guía del estudio, ya que su comprensión se facilitaría precisamente con el empleo de tales métodos didácticos.

Por otra parte, los apuntes o culebrarios, como extracto de las explicaciones o resumen de los ejercicios dialogados, sólo son asequibles a más avanzados grados de inteligencia, para ser utilizados con fruto, sin que el gran número de Institutos y el de alumnos a cargo de cada Profesor permitan sin grandes dispendios para el Estado llegar de un modo general a suprimir el libro de texto, insustituible además para aquellos que por sus condiciones económicas no pueden concurrir a un Centro oficial, ni a los Colegios incorporados o libres.

Lo que sí cabe hacer y a ello tiende el presente Decreto, es mejorar su contenido doctrinal, ponerlo al alcance intelectual de los que

han de manejarlos, abaratar su coste, aliviando de esta carga a la clase media y dando satisfacción a tantas y tan repetidas protestas sobre el actual estado de la cuestión, sobre todo en el Bachillerato.

Para ello se elegirán por concurso textos modelos, que serán propiedad del Estado y que éste podrá vender a poco más de su coste.

Como estímulo del Profesorado estudioso y para no detener el progreso científico y la evolución de los conocimientos, se repetirán los concursos cada cinco años, para que puedan reflejarse en las nuevas obras los últimos adelantos en todas las disciplinas.

Más adelante pudiera convenir, en los sucesivos concursos, autorizar a las Comisiones calificadoras para que otorguen más de un premio por cada disciplina, llevando esto consigo la posible elección por los Claustros de cada Instituto entre varios textos aprobados oficialmente.

Ningún derecho se lesiona con esta medida, pues los autores de los libros que hoy se venden como de texto sabían que las disposiciones vigentes y en especial el artículo 29 del Reglamento de exámenes y grados de 10 de Mayo de 1901 prohibían a los Catedráticos señalar ni recomendar obra alguna de texto, y por tanto ninguna protección jurídica merece un estado de hecho que infringía los claros preceptos de la ley.

Tampoco se cohibe a los Profesores en su individual actuación, pues en torno al texto, como base de los estudios, puede siempre en su glosa, explicación o comentario, mostrarse la personal labor docente de cada Profesor.

Fundado en tales motivos, el Ministro que suscribe tiene el honor de someter a la firma de V. M. el adjunto proyecto de Decreto.

Madrid, 23 de Agosto de 1926.

SENOR:

A L. R. P. de V. M.,
EDUARDO CALLEJO DE LA CUESTA.

REAL DECRETO

Conformándome con el parecer de Mi Consejo de Ministros y a propuesta del de Instrucción pública y Bellas Artes, después de oído el Consejo de Instrucción pública,

Vengo en decretar lo siguiente:
Artículo 1.º Todas las asignaturas que se cursen en los Institutos de Segunda enseñanza y se hallen

horias, en cuyos trabajos se invierten más de cinco meses.

No cabe otra cosa para anticipar en lo posible la reforma, ya en preparación, y beneficiar al contribuyente, que la reducción de las diferentes clases de cédulas, salvo las cuatro primeras de cada tarifa, compensando el importe de dicha reducción con exigir a los militares y sus asimilados la cédula que les corresponda por el sueldo que disfruten, al igual que los demás que perciben rentas de trabajo, y estableciendo un recargo sobre el exceso que representan las bases máximas de las tres tarifas.

Es oportuno también eximir del recargo de soltería a los viudos y concretarlo a los solteros varones mayores de treinta años, e igualmente limitar la cédula especial de cónyuge a las esposas de los contribuyentes incluidos en las cuatro primeras clases de las tres tarifas.

Procediendo así, quedan aceptadas y reducidas a unidad la mayor parte de las modificaciones que muchas Diputaciones provinciales han propuesto recientemente, conforme a los artículos 46 y 47 de la Instrucción de 4 de Noviembre de 1925.

Por lo tanto, como Presidente del Gobierno de la República, de acuerdo con éste y a propuesta del Ministro de la Gobernación, decreto lo siguiente:

Artículo 1.º Queda anulada la disposición C) del artículo 226 del Estatuto provincial.

Artículo 2.º La disposición D) de dicho artículo 226 queda ampliada añadiendo: "Y el que se establezca de 250 pesetas por cada 10.000; 5.000 y 2.000 que excedan de 60.000; 15.000 y 20.000 o 18.000; 10.000 y 15.000, que representan las bases máximas de las tres tarifas.

Artículo 3.º La edad de veinticinco años que fija la disposición L) del citado artículo 226 queda elevada a treinta años, y suprimido el impuesto de soltería para los viudos.

Artículo 4.º La cédula de cónyuge, de que trata la disposición M) del repetido artículo 226, queda reducida a las esposas de los contribuyentes incluidos en las cuatro primeras clases de las tres tarifas.

Artículo 5.º Quedan rebajadas en la tarifa primera las clases 5.ª, 6.ª y 7.ª, en un 20 por 100; 8.ª, 9.ª y 10.ª, en un 25; 11.ª, 12.ª y 13.ª, en un 30; 14.ª, en un 35, y 15.ª y 16.ª, en un 40. En la tarifa segunda, las clases 5.ª y 6.ª, en un 20 por 100; 7.ª y 8.ª, en un 25; 9.ª y 10.ª, en un 30; 11.ª, en un 35, y 12.ª y 13.ª, en un 40. En la tarifa tercera, las clases 5.ª y 6.ª, en un 20 por

100; 7.ª y 8.ª, en un 25; 9.ª y 10.ª, en un 30; 11.ª, en un 35; 12.ª y 13.ª, en un 40, y la clase especial, en un 10 por 100.

Artículo 6.º La Dirección general de Administración publicará, a título de información, varios proyectos de reforma para la exacción del impuesto de Cédulas personales, con objeto de que las Diputaciones provinciales que la misma indique cifren aquéllos y sirvan así como elemento de juicio previo al ultimar la reforma del impuesto en cuestión.

Dado en Madrid a siete de Agosto de mil novecientos treinta y uno.

NICETO ALCALÁ-ZAMORA y TORRES.
El Ministro de la Gobernación,
MIGUEL MAURA.

Como Presidente del Gobierno de la República, de acuerdo con el mismo.

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º De conformidad con lo prevenido en el artículo 52, apartado quinto de la ley de Administración y Contabilidad de la Hacienda pública, se autoriza al Ministro de la Gobernación para anunciar a concurso el arrendamiento de un edificio donde puedan instalarse las oficinas y dependencias del Gobierno civil de Murcia, por el precio anual de 11.600 pesetas.

Artículo 2.º El Ministro de la Gobernación fijará las condiciones con arreglo a las cuales ha de verificarse dicho concurso.

Dado en Madrid a siete de Agosto de mil novecientos treinta y uno.

NICETO ALCALÁ-ZAMORA y TORRES.
El Ministro de la Gobernación,
MIGUEL MAURA.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

DECRETOS

Vistas las reclamaciones formuladas por varios Catedráticos contra las normas establecidas en la ley de 27 de Julio de 1918 para la colocación del Profesorado excedente, dándole derecho a ocupar la primera vacante que ocurra, después de obtener el reingreso.

El Gobierno de la República ha resuelto que el artículo 5.º de la ley de 27 de Julio de 1918 quede redactado en la siguiente forma:

"Artículo 5.º Cuando los Catedráticos y demás funcionarios excedentes, con arreglo a lo dispuesto anteriormente, soliciten reingreso, tendrán derecho a tomar parte por concurso, en la primera Cátedra o plaza que se anuncie a este turno, sin preferencia alguna, siempre que sea igual a la que desempeñaba antes de concederle la excedencia. De no obtener la plaza, por concurrir mayores méritos en otros concursantes, se le adjudicará la que resulte vacante por el nombramiento de éste."

Dado en Madrid a siete de Agosto de mil novecientos treinta y uno.

El Presidente del Gobierno de la República,
NICETO ALCALÁ-ZAMORA y TORRES.
El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes,
MARCELINO DOMINGO y SANJUAN

Solicitado del Consejo de Instrucción pública, por el Ministro del Ramo, el examen del plan vigente de estudios en la Segunda enseñanza y la propuesta de una razonada reforma en los mismos, ha emitido el siguiente informe:

"Este Consejo reconoce que debería evitarse la adaptación de un plan a otro. Sería preferible que todos los alumnos que ya estuviesen estudiando el Bachillerato lo terminasen siguiendo el mismo plan con que lo empezaron. El nuevo plan se aplicaría sólo a los alumnos nuevos; así, en el primer año de su implantación, el plan nuevo lo seguirían sólo los alumnos del primer curso; en el segundo año, los alumnos de los dos primeros, y así sucesivamente.

Mas impidiendo las circunstancias por que pasa nuestra Segunda enseñanza, proceder ahora de este modo y habiendo sido ya derogado el plan de 1926, el de adaptación que propone ha sido trazado procurando que el tránsito produzca el menor número posible de perturbaciones.

Ha de tenerse en cuenta que este plan de adaptación se propone para que rija únicamente durante el curso de 1931 a 1932, es decir, hasta que empiece a aplicarse el nuevo plan de estudios en proyecto.

Los casos individuales que no estén previstos aquí serán resueltos por los Directores de los Institutos, asesorados por el Claustro.

Numerosos alumnos de los primeros cursos estudian ahora el Bachillerato con el propósito de obtener únicamente el grado Elemental, que todavía se exige para ciertas oposiciones

y en otros. Mientras subsistan las disposiciones que así lo establecen, es preciso reconocerles este derecho adquirido. Por ello, en este plan de transición se conserva el título de Bachiller elemental sólo para los alumnos que así lo soliciten y no vayan a estudiar el plan completo de los seis años.

PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO DEL AÑO 1903, ADAPTADO PARA LOS ALUMNOS DEL CURSO 1931-1932

Primer año.

Lengua castellana.....	Alternativa.
Geografía general y de Europa.....	Alternativa.
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría.....	Alternativa.
Religión (voluntaria).....	Dos semanales.
Caligrafía.....	Alternativa.

Segundo año.

Lengua castellana.....	Alternativa.
Geografía especial de España.....	Alternativa.
Aritmética y nociones de Geometría.....	Alternativa.
Religión (voluntaria).....	Dos semanales.
Gimnasia.....	Alternativa.
Francés, segundo.....	Alternativa.

Tercer año.

Lengua latina, primer curso (no será obligatoria para obtener el título de Bachiller elemental)...	Alternativa.
Lengua francesa (tercer curso).....	Alternativa.
Geografía e Historia de España.....	Diaria.
Aritmética y Geometría.....	Diaria.
Religión (voluntaria).....	Una semana.
Gimnasia.....	Alternativa.
Historia Natural (sólo para los alumnos que aspiren a obtener el título de Bachiller elemental)...	Alternativa.

Cuarto año.

Preceptiva Literaria y Composición.....	Alternativa.
Latín, primero.....	Alternativa.
Historia Universal.....	Alternativa.
Álgebra y Trigonometría.....	Diaria.
Dibujo.....	Alternativa.

Quinto año.

Latín, segundo.....	Alternativa.
Psicología y Lógica.....	Alternativa.
Elementos de Historia general de la Literatura.....	Alternativa.
Física.....	Diaria.
Dibujo.....	Alternativa.

Sexto año.

Ética y rudimentos de Derecho.....	Alternativa.
Historia Natural.....	Diaria.
Agricultura y Técnica agrícola e industrial.....	Alternativa.
Química general.....	Alternativa.
Idiomas, segundo curso (Inglés, Alemán o Italiano).....	Alternativa.
Física (para los alumnos de Letras).....	Alternativa.
Psicología y Lógica (para los alumnos de Ciencias).....	Alternativa.

La Taquigrafía y Mecanografía se conservarán como asignaturas voluntarias.

Las adiciones y supresiones que se introducen en el plan de 1903 se razonan del siguiente modo:

En primer lugar, ha de tenerse en cuenta que este plan, como ya se ha dicho, va a ser aplicado únicamente durante el curso de 1931 a 1932.

Puesto en vigor transitoriamente el plan de 1903, se han hecho las adap-

laciones indispensables a él para los alumnos actuales, sin tratar de corregir los defectos que pueda tener, lo cual no cabía realizando ahora.

Las adiciones y supresiones hechas en el plan de 1903 por el de transición se deben a las razones siguientes:

El primer curso de Francés no existe en este plan de adaptación, pues los alumnos actuales lo han estudiado en el primer curso del plan de 1928

y en el plan de 1903 se estudia en el tercer curso.

Únicamente tendrán que estudiar primer curso de Francés aquellos alumnos que no lo hayan aprobado antes del 1.º de Octubre próximo.

Segundo año.

Se añade y Nociones de Geometría porque, según el plan de 1903, correspondía haberlas estudiado en el pri-

mer año y los alumnos del plan de 1926, que pasan ahora al segundo año, no las han estudiado.

Por la misma razón se añade *Lengua castellana*.

El *Latín, primer curso*, se suprime para no recargar este curso.

Se añade *Francés, segundo curso*, para que no interrumpian esta enseñanza los alumnos que han estudiado el primer curso de esta asignatura durante el primer año del plan de 1926.

Tercer año.

Tercer curso de Francés en lugar de primero, porque los alumnos han estudiado ya dos cursos de Francés. Se les exige un tercer curso de Francés para que no quede incompleto el estudio de esta Lengua, comenzando a base de que duraría tres cursos.

Se añade *Aritmética* porque ha sido estudiada sólo muy elementalmente en el primer año del plan de 1926.

Se añade *Geografía* (de España) porque no ha sido estudiada en ninguno de los dos primeros cursos del plan de 1926.

Cuarto año.

Se suprime *Lengua francesa, segundo curso*, porque los alumnos han estudiado ya tres cursos de Francés.

Se añade *Latín, primero*, porque los alumnos no han estudiado ningún curso de Latín.

La *Historia Universal* se conserva a pesar de que los alumnos la han estudiado en el primer curso del plan de 1926, pues uno de los defectos gra-

ves de este plan era el haber reunido en una sola asignatura y en un solo curso para alumnos tan jóvenes como los del primer año, dos disciplinas tan extensas como la Geografía y la Historia Universal.

Quinto año.

Se añade *Latín, segundo*. Los alumnos han estudiado primero de Latín en el año cuarto de 1926.

Se suprime *Fisiología e Higiene*, porque ya han sido estudiadas en el año tercero del plan de 1926 y, además, para no recargar a los alumnos de este curso en el cual ha sido preciso incluir el Latín.

Sexto año.

A fin de que, conforme al plan de 1903, desaparezca la dualidad del Bachillerato (Sección de Ciencias y Sección de Letras), se hace necesario que los alumnos de la Sección de Letras estudien algo más de Ciencias (Física), como preparación, además para la Química, y que los de la Sección de Ciencias estudien Psicología y Lógica.

Se añade *Idiomas, segundo curso*, para no dejar incompleto su estudio ya iniciado.

La clase de Agricultura, de diaria que era en el plan de 1903, pasa a ser alterna, para no recargar a los alumnos.

Recomendaciones a los Profesores.

Este plan de adaptación, que debe

durar sólo un curso, no puede corregir las deficiencias de la instrucción recibida por los alumnos que han empezado a estudiar el Bachillerato según el plan de 1926, ni los defectos del plan de 1903. Quienes más pueden hacer en este sentido son los Profesores, procurando libremente, conforme a su buen criterio, dar sus enseñanzas atendiendo las necesidades de los alumnos, para compensar en lo posible las faltas de los planes de estudios.

Así, los Profesores de Latín, Preceptiva literaria e Historia general de la Literatura, deberán tener en cuenta que los alumnos que el curso próximo van a matricularse en los años tercero, cuarto y quinto, no han estudiado Lengua castellana, y convendría que, con motivo de la enseñanza de aquellas disciplinas, se tratase de remediar esto hasta donde quepa hacerlo.

A los Profesores de Historia Natural se les aconseja que a los alumnos que, por aspirar al título de Bachiller elemental, estudien esta asignatura en el tercer año, se les enseñen nociones complementarias de Anatomía y Fisiología humanas.

A los de Preceptiva literaria, que esta enseñanza consista sobre todo en la lectura de clásicos y en ejercicios de redacción.

A los de Historia Universal, que dediquen algunas clases a la descripción geográfica de los principales países.

A los alumnos a quienes según el plan de 1926 les falta alguna de las asignaturas siguientes para completar año,

Se les exigirá en su lugar:

BACHILLERATO ELEMENTAL

Primer año.

Nociones generales de Geografía e Historia Universal.....	Geografía general y de Europa.
Elementos de Aritmética.....	Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría
Terminología científica, industrial y artística.....	Nada.
Religión (primer curso).....	
Francés (primer curso).....	Francés, primer curso.

Segundo año.

Nociones de Geografía e Historia de América.....	Geografía especial de España y de Europa.
Elementos de Geometría.....	Aritmética y nociones de Geometría.
Nociones de Física y Química.....	
Historia de la Literatura española.....	Lengua castellana.
Religión (segundo curso).....	
Francés (segundo curso).....	Francés, segundo curso.

Tercer año.

Geografía e Historia de España.....	Geografía e Historia de España.
Historia Natural.....	Nada.—Historia Natural, únicamente para los que obtienen el grado de Bachillerato elemental.

A los alumnos a quienes según el plan de 1926 les falta alguna de las asignaturas siguientes para completar año,

Se les exigirá en su lugar:

Fisiología e Higiene.....
Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho.....
Francés (tercer curso).....

Nada.
Nada.
Francés, tercer curso.

BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Año común a las dos Secciones de Ciencias y de Letras.

Lengua latina.....
Nociones de Álgebra y Trigonometría.....
Geografía Política y Económica.....
Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal.....
Agricultura

Latín, primer curso.
Álgebra y Trigonometría.
Nada.
Historia Universal.
Nada.

SECCION DE LETRAS

Primer año.

Lengua latina (segundo curso).....
Literatura española comparada con la extranjera.....
Psicología y Lógica.....
Inglés, alemán o italiano, a elegir.....

Latín, segundo curso.
Elementos de Historia general de la Literatura.
Psicología y Lógica.
Inglés, alemán o italiano, primer curso.

Segundo año.

Literatura latina.....
Ética

Nada.
Ética y rudimentos de Derecho.

Segundo curso de inglés, alemán o italiano, completando el que se hubiese elegido el año anterior.....

Inglés, alemán o italiano, segundo curso.

SECCION DE CIENCIAS

Primer año.

Aritmética y Álgebra.....
Física

Nada.
Física.
Historia Natural.
Inglés, alemán o italiano, primer curso.

Segundo año.

Geometría y Trigonometría.....
Química

Nada.
Química.
Historia Natural.
Inglés, alemán o italiano, segundo curso.

A los alumnos que no hayan aprobado las prácticas establecidas por el plan de 1926 no se les exigirá nada en su lugar.

Este cuadro de equivalencias se tendrá en cuenta para los alumnos que hasta ahora se han examinado por grupos y para todos los demás casos que se presenten.

El examen de reválida establecido por el plan de 1926 se conservará para los alumnos que hasta ahora lo hayan solicitado.

Como ya se ha dicho, los casos que no estén previstos aquí serán resueltos por los Directores de los Institutos, asesorados por el Claustro.

Las permanencias y los repasos continuarán en aquellos Institutos cu-

yos Claustros así lo acuerden. En este caso enviarán al Ministerio un proyecto de organización y presupuesto de los mismos, indicando el número de alumnos que han asistido a los repasos en el presente curso.

La asistencia a las permanencias y repasos será voluntaria."

El Gobierno de la República, a propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes y conformándose con el dictamen que antecede, decreta ponerlo en vigor durante el tiempo que comprende el curso académico de 1931 a 1932, sin perjuicio de lo que se acuerde posteriormente en vista de los resultados obtenidos y observaciones que puedan hacer los Claustros de los Institutos.

En cuanto a la enseñanza de la Religión, que el Consejo de Instrucción pública enumera como una asignatura más en su dictamen de aprobación de un plan a otro, porque se halla contenida en ambos, el Gobierno resuelve dejarla reducida a un solo curso en el primer año, sin carácter profesional ni dogmático y voluntaria.

Dado en Madrid a siete de Agosto de mil novecientos treinta y uno.

El Presidente del Gobierno de la República,

NICETO ALCALÁ-ZAMORA Y TORRES.
El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes,
MARCELINO DOMINGO Y SANJUAN

diente personal nota alguna desfavorable y contando con aptitud física y pedagógica:

Vistos los artículos 76 y 80 del vigente Estatuto,

El Negociado y Sección estiman que procede acceder a lo solicitado, concediendo el reingreso y sueldo correspondiente al segundo Escalafón a la solicitante.

Visto el anterior extracto y teniendo en cuenta que doña Esperanza Ferrero y Barja, Maestra que fué de la Escuela de Cirio (Lugo), renunció su destino ateniéndose a lo preceptuado en el apartado E) de la Real orden de 29 de Abril de 1892, disposición legal interpretativa del artículo 177 de la Ley Moyano:

Teniendo en cuenta que dicha Maestra solicita rehabilitación para volver al ejercicio de la enseñanza, ya que contaba al abandonarla, por motivos legales, más de diez años de servicios, que actualmente se halla en condiciones físicas para el ejercicio de su profesión y, finalmente, que ha observado en todo momento una conducta intachable,

Este Consejo entiende que debe accederse a lo solicitado por dicha Maestra, de acuerdo con los informes del Negociado y Sección.

Conformándose este Ministerio con el preinserto dictamen, se ha servido disponer como en el mismo se propone.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid 12 de Julio de 1932.

FERNANDO DE LOS RIOS

Señor Director general de Primera enseñanza.

Ilmo. Sr.: Este Ministerio ha tenido a bien aprobar la propuesta del Patronato de Cultura de Sevilla designando en su virtud para el presente curso:

Profesores aspirante e interinos del Instituto Escuela de dicha capital, cada uno con la indemnización anual de 2.500 pesetas, a los señores don Félix Tabernerero Sacristán, D. Raimundo Rodríguez Reboño, D. José Pérez Germán, doña María del Rosario Montoya Santamaría, D. José de la Peña Gómez, D. Samuel Ventura Solsona, D. Angel Ferrari Núñez, D. Eyrigue Canito Barrera, D. Antonio Ebot y Leiza y D. José Bernal y Ulecia, y Profesores especiales e interinos del mismo Instituto Escuela, con las indemnizaciones o sueldos anuales y destino que se expresan, a los señores doña Francisca Liz Diaz, de Bajas y 3.000 pesetas de indemniza-

ción; doña Antonia Brzezicki Mantuela, de Francés y 3.000 pesetas de ídem; D. Fernando Sánchez Corona, de Iniciación de la Cultura física y 2.500 pesetas de ídem; D. Ricardo J. Rowe, de Inglés, con el sueldo de 2.000 pesetas; D. Luis Ohlmüller, de Alemán, con el ídem de ídem; D. César Miguel de los Reyes, de Educación física, con el ídem de 2.500 pesetas.

Los referidos haberes se acreditarán con cargo al capítulo 7.º, artículo único, concepto 15 del vigente Presupuesto de este Ministerio.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid, 12 de Julio de 1932.

P. D.,
DOMINGO BARNES

Señor Subsecretario de este Ministerio.

Con motivo del expediente que se trata mérito, el Consejo de Instrucción pública ha emitido el siguiente dictamen:

"Don Martín Coca Benitez eleva instancia manifestando que ha residido varios años en Francia dedicado al estudio y perfeccionamiento de la Lengua francesa; que tiene imprimiéndose dos métodos sobre el estudio del referido idioma; que desde el año 1929 desempeña en la Universidad de Murcia la Cátedra de Francés, y, por último, que enterado de la convocatoria de Cátedras de Francés de Institutos, y como no posee el título de Licenciado que se requiere para poder actuar, ni ha visto resuelta su petición para que se le exima de ello, acude para que se le tenga como tal opositor, caso de eximirle del requisito de ser Licenciado.

Don Jesús Muñoz Gascón, Catedrático interino de Lengua francesa del Instituto Nacional de Segunda enseñanza de Cuevas de Almanzora, solicita igualmente actuar en las oposiciones convocadas a Cátedras de Francés de los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, a base de igual dispensa, y teniéndose en cuenta que ha actuado y obtenido votos en oposiciones anteriores,

El Negociado y la Sección del Ministerio, considerando que el precepto del artículo 3.º del Reglamento de Oposiciones a Cátedras de Institutos de 4 de Septiembre del pasado año, es terminante al exigir el título de Licenciado en la Facultad de Ciencias o Letras, según la Sección a la que la vacante correspondiera, entienden que para tomar parte en las citadas oposiciones es necesario estar en posesión del citado requisito y que

cualquier concesión que se hiciese para lo sucesivo habría de ser a base de modificar lo estatuido en las condiciones más favorables para el bien de la enseñanza; que, por si se estimara procedente acceder a lo solicitado, debe darse a este Consejo.

Examinado el expediente de que se trata, este Consejo, por mayoría, acordó que tanto la instancia de D. Martín Coca Benitez, como la de D. Jesús Muñoz Gaspar, Profesor de Francés en la Universidad de Murcia, el primero, y el segundo Catedrático interino de Lengua francesa del Instituto de Segunda enseñanza de Cuevas de Almanzora, que solicitan ser eximidos de poseer el título de Licenciado para tomar parte en las oposiciones anunciadas de Lengua francesa, deben ser denegadas por oponerse a ello el apartado 4.º del artículo 3.º del actual Reglamento de Oposiciones a Cátedras de Institutos, de 4 de Septiembre de 1931, que así lo exige taxativamente."

Este Ministerio, de conformidad con el preinserto dictamen, ha resuelto como en el mismo se propone.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid, 12 de Julio de 1932.

P. D.,
DOMINGO BARNES

Señor Subsecretario de este Ministerio.

Ilmo. Sr.: El Consejo de Instrucción pública, con fecha 8 del actual, me dice: "Este Consejo, en sesión celebrada el día de la fecha, acordó por unanimidad proponer a la Superioridad el siguiente plan de estudios (basado en el de 1903 y en el vigente de adaptación), que han de seguir en el curso próximo y hasta terminar el Bachillerato, quienes son alumnos de Segunda enseñanza en el curso corriente de 1931 a 32.

Segundo año.—Sólo para el curso 1932-33: Lengua latina, primer curso, alterna; Geografía especial de España, ídem; Aritmética, ídem; Gimnasia, ídem.

Tercer año.—Regirá el curso 1932-33 y el 1933-34: Lengua latina, primer curso (sólo en 1932-33), alterna; ídem id., segundo id. (sólo en 1933-34, id.); Lengua francesa, tercer curso (sólo en 1932-33); ídem id., primer curso (sólo en 1933-34), id.; Historia de España, ídem; Geometría, álgebra; Gimnasia, alterna.

Cuarto año.—Cursos 1932-33, 33-34 y 34-35: Lengua latina, segundo curso (sólo en 1933-34), alterna; Lengua francesa, segundo curso (sólo en 1934-35), ídem; Preceptiva Matemática y

ciente personal nota alguna desfavorable y contando con aptitud física y pedagógica:

Vistos los artículos 76 y 80 del vigente Estatuto,

El Negociado y Sección estiman que procede acceder a lo solicitado, concediendo el reintegro y sueldo correspondiente al segundo Escalafón a la solicitante.

Visto el anterior extracto y teniendo en cuenta que doña Esperanza Ferrero y Barja, Maestra que fué de la Escuela de Cirio (Lugo), renunció su destino ateniéndose a lo preceptuado en el apartado E) de la Real orden de 29 de Abril de 1922, disposición legal interpretativa del artículo 177 de la Ley Moyano:

Teniendo en cuenta que dicha Maestra solicita rehabilitación para volver al ejercicio de la enseñanza, ya que contaba al abandonarla, por motivos legales, más de diez años de servicios, que actualmente se halla en condiciones físicas para el ejercicio de su profesión y, finalmente, que ha observado en todo momento una conducta intachable,

Este Consejo entiende que debe accederse a lo solicitado por dicha Maestra, de acuerdo con los informes del Negociado y Sección."

Conformándose este Ministerio con el preinserto dictamen, se ha servido disponer como en el mismo se propone.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid 12 de Julio de 1932.

FERNANDO DE LOS RIOS

Señor Director general de Primera enseñanza.

Ilmo. Sr.: Este Ministerio ha tenido a bien aprobar la propuesta del Patronato de Cultura de Sevilla designando en su virtud para el presente curso:

Profesores aspirante e interinos del Instituto Escuela de dicha capital, cada uno con la indemnización anual de 2.500 pesetas, a los señores don Félix Tebernero Sacristán, D. Raimundo Rodríguez Reboño, D. José Pérez Germán, doña María del Rosario Montoya Santamaría, D. José de la Peña Cámara, D. Samuel Ventura Solsona, D. Angel Ferrari Núñez, D. Enrique Canito Barrera, D. Antonio Ebot y León y D. José Bernal y Utecla, y Profesores especiales e interinos del mismo Instituto Escuela, con las indemnizaciones o sueldos anuales y destino que se expresan, a los señores doña Francisca Liz Diaz, de Bilbao y 3.000 pesetas de indemniza-

ción; doña Antonia Brzezicki Mantola, de Francés y 3.000 pesetas de ídem; D. Fernando Sánchez Corona, de Iniciación de la Cultura física y 2.500 pesetas de ídem; D. Ricardo J. Rowe, de Inglés, con el sueldo de 2.000 pesetas; D. Luis Ohlmüller, de Alemán, con el ídem de ídem; D. César Miguel de los Reyes, de Educación física, con el ídem de 2.500 pesetas.

Los referidos haberes se acreditarán con cargo al capítulo 7.º, artículo único, concepto 15 del vigente Presupuesto de este Ministerio.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid, 12 de Julio de 1932.

P. D.,

DOMINGO BARNES

Señor Subsecretario de este Ministerio.

Con motivo del expediente que se hará mérito, el Consejo de Instrucción pública ha emitido el siguiente dictamen:

"Don Martín Coca Benitez eleva instancia manifestando que ha residido varios años en Francia dedicado al estudio y perfeccionamiento de la Lengua francesa; que tiene imprimiéndose dos métodos sobre el estudio del referido idioma; que desde el año 1929 desempeña en la Universidad de Murcia la Cátedra de Francés, y, por último, que enterado de la convocatoria de Cátedras de Francés de Institutos, y como no posee el título de Licenciado que se requiere para poder actuar, ni ha visto resuelta su petición para que se le exima de ello, acude para que se le tenga como tal opositor, caso de eximirle del requisito de ser Licenciado.

Don Jesús Muñoz Gascón, Catedrático interino de Lengua francesa del Instituto Nacional de Segunda enseñanza de Cuevas de Almanzora, solicita igualmente actuar en las oposiciones convocadas a Cátedras de Francés de los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, a base de igual dispensa, y teniéndose en cuenta que ha actuado y obtenido votos en oposiciones anteriores,

El Negociado y la Sección del Ministerio, considerando que el precepto del artículo 3.º del Reglamento de Oposiciones a Cátedras de Institutos de 4 de Septiembre del pasado año, es terminante al exigir el título de Licenciado en la Facultad de Ciencias o Letras, según la Sección a la que la vacante corresponda, entienden que para tomar parte en las citadas oposiciones es necesario estar en posesión del citado requisito y que

cualquier concesión que se hiciese para lo sucesivo habría de ser a base de modificar lo estatuido en las condiciones más favorables para el bien de la enseñanza; que, por si se estimara procedente acceder a lo solicitado, debe oírse a este Consejo.

Examinado el expediente de que se trata, este Consejo, por mayoría, acordó que tanto la instancia de D. Martín Coca Benitez, como la de D. Jesús Muñoz Gaspar, Profesor de Francés en la Universidad de Murcia, el primero, y el segundo Catedrático interino de Lengua francesa del Instituto de Segunda enseñanza de Cuevas de Almanzora, que solicitan ser eximidos de poseer el título de Licenciado para tomar parte en las oposiciones anunciadas de Lengua francesa, deben ser denegadas por oponerse a ello el apartado 4.º del artículo 3.º del actual Reglamento de Oposiciones a Cátedras de Institutos, de 4 de Septiembre de 1931, que así lo exige taxativamente."

Este Ministerio, de conformidad con el preinserto dictamen, ha resuelto como en el mismo se propone.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid, 12 de Julio de 1932.

P. D.,

DOMINGO BARNES

Señor Subsecretario de este Ministerio.

Ilmo. Sr.: El Consejo de Instrucción pública, con fecha 8 del actual, me dice:

"Este Consejo, en sesión celebrada el día de la fecha, acordó por unanimidad proponer a la Superioridad el siguiente plan de estudios (basado en el de 1933 y en el vigente de adaptación), que han de seguir en el curso próximo y hasta terminar el Bachillerato, quienes son alumnos de Segunda enseñanza en el curso corriente de 1931 a 32.

Segundo año.—Sólo para el curso 1932-933: Lengua latina, primer curso, alterna; Geografía especial de España, ídem; Aritmética, ídem; Gimnasia, ídem.

Tercer año.—Regirá el curso 1932-933 y el 1933-934: Lengua latina, primer curso (sólo en 1932-933), alterna; ídem id., segundo id. (sólo en 1933-934, id.); Lengua francesa, tercer curso (sólo en 1932-933); ídem id., primer curso (sólo en 1933-934), id.; Historia de España, ídem; Geometría, álgebra; Gimnasia, alterna.

Cuarto año.—Cursos 1932-933, 933-934 y 934-935: Lengua latina, segundo curso (sólo en 1933-934), alterna; Lengua francesa, segundo curso (sólo en 1934-935), ídem; Preceptiva Matemática y

table, en lo que a la limpieza se refiere, tras jornadas de movimiento tan intenso.

Ante tales consideraciones, y siendo función privativa del Estado, de acuerdo con la ley de Puertos de 7 de Mayo de 1880 y el Decreto-ley de 19 de Enero de 1928, cuanto afecta a la zona marítimo-terrestre en las cuales se hallan enclavadas las playas y no debiendo quedar abandonado ni un momento más el cuidado de atender en la debida forma el servicio de limpieza de las mismas, ya que su abandono podría constituir en determinados casos un grave daño para la salud pública, que en todo instante y a toda costa debe el Estado evitar:

Vistos los informes emitidos por la Subsecretaría de la Marina civil, como resultado de expediente promovido al efecto en la Delegación Marítima de Barcelona, a propuesta del Ministro de Marina y de acuerdo con el Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Por el Ministerio de Marina se procederá, mediante el oportuno concurso, a la adjudicación de la concesión del servicio de limpieza de las playas de la provincia marítima de Barcelona, a quienes estén en condiciones de prestarlo debidamente y lo soliciten en el plazo que se señale y se sujeten a las condiciones que se fijen por dicho Ministerio.

Artículo 2.º El citado servicio será prestado por el concesionario bajo la inspección del Delegado Marítimo en toda la provincia marítima de Barcelona, quien cuidará de que el mismo sea ejecutado en debida forma, pudiendo imponer multas hasta 500 pesetas cuando dicho servicio fuera deficiente.

Artículo 3.º El concesionario estará obligado a mantener las playas de la demarcación objeto de la concesión en el mayor grado de limpieza, evitando con el mayor celo la presencia de toda clase de objetos que puedan ser nocivos a la salud pública, como desperdicios de comidas, residuos de papeles y trapos, etc., así como aquellos que puedan producir daños materiales, como latas, trozos de botellas, cascotes peligrosos, etc., a fin de que en todo momento las playas reúnan las debidas condiciones de limpieza e higiene necesarias para solaz esparcimiento del público en general.

Artículo 4.º Para atender a los gastos que ocasione el mencionado servicio de limpieza de playas, que deben ser de cuenta de los que de dicho servicio se benefician, es decir, de los ocupantes de dichas playas, deberán

éstos abonar, una vez al año y por tal concepto a los concesionarios del citado servicio a razón de una peseta por metro cuadrado de playa ocupado por instalaciones de casetas, toldos, barracas, etc., y, en general, por toda clase de concesión hecha con carácter temporal o eventual en dichas playas, con un mínimo de 10 pesetas anuales por cada ocupación, debiendo efectuar estos pagos por años naturales.

Artículo 5.º En las concesiones de carácter permanente correrá a cargo de los beneficiarios de dichas concesiones el servicio de limpieza, pero solamente en la parte de su concesión utilizada directamente por ellos.

En los casos de manifiesto abandono o negligencia en la prestación de este servicio por parte de los citados beneficiarios, podrá el Delegado Marítimo encargar el mismo al concesionario del servicio de limpieza de playas, debiendo, en tal caso, abonar el respectivo beneficiario los gastos que dicho servicio ocasione. La limpieza en los trozos de playas de las concesiones permanentes, no utilizados directamente por los beneficiarios de las mismas y ocupados por terceras personas, estará a cargo exclusivo del concesionario del servicio de limpieza en las playas de la provincia, debiendo los ocupantes abonar, por tal concepto, lo que les corresponde, de conformidad con lo prescrito para las ocupaciones o concesiones de carácter temporal o eventual en el artículo 4.º del presente Decreto.

Artículo 6.º En las concesiones de carácter temporal o permanentes hechas por el Estado a los Ayuntamientos en la zona marítimo-terrestre, el servicio de limpieza de las playas correrá a cargo del concesionario de dicho servicio, quien no podrá recabar por ello pago alguno de los Municipios respectivos, siendo los ocupantes de los trozos de playas de esas concesiones los obligados a satisfacer el importe correspondiente, con arreglo a lo ordenado en el citado artículo 4.º de este Decreto para las ocupaciones o concesiones de carácter temporal o eventual.

Artículo 7.º El Delegado Marítimo percibirá, en concepto de derechos por los trabajos de inspección a que se refiere el artículo 2.º de este Decreto, el 10 por 100 de lo que se recaude en toda la provincia marítima de Barcelona por la prestación del servicio de referencia.

Artículo 8.º La concesión del servicio de limpieza de playas de la provincia marítima de Barcelona, a que se refiere el presente Decreto, será de una duración de veinte años, pudien-

do, no obstante, el Estado anular la concesión al terminar los cinco primeros años de dicha concesión, cuando se demuestre, mediante la formación del oportuno expediente, que los servicios a prestar por el concesionario no se ajustan a las disposiciones dictadas al efecto.

Artículo 9.º Los Delegados Marítimos de las provincias marítimas que, a su juicio, estimen que las playas de su jurisdicción se encuentran en estado de abandono o descuido, por lo que al servicio de limpieza se refiere, deberán dar cuenta a la Subsecretaría de la Marina civil para que por el Ministerio de Marina se proceda a proveer debidamente dicho servicio en forma análoga a lo dictaminado para la provincia marítima de Barcelona.

Dado en Madrid a dos de Agosto de mil novecientos treinta y cuatro.

NICETO ALCALA-ZAMORA Y TORRES

El Ministro de Marina,
J. JOSÉ ROCHA GARCÍA.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES

DECRETOS

Actualmente tienen estado legal los más diversos planes de enseñanza media, complicando la vida académica y restando eficacia a los estudios del Bachillerato.

Como el acierto o el error en la orientación de estas disciplinas es de la mayor trascendencia nacional, hemos meditado mucho la resolución que había de adoptarse. Además de la obligada consulta al Consejo Nacional de Cultura, se han tenido muy en cuenta las orientaciones que se señalaron en el Plan iniciado en el curso de 1932 a 1933; los proyectos de ley elevados a las Cortes Constituyentes por nuestros antecesores en el Ministerio; las bases recomendadas por los Centros de enseñanza, por las Asambleas y Congresos que dedican su actividad a este delicado problema de la cultura, y la experiencia y consejo de los hombres más eminentes del Profesorado español.

No se puede prescindir en ningún plan de enseñanza, de nuestra psicología, de nuestras tradiciones, de las raigambres idiomáticas y del tesoro de la cultura clásica, de tan decisiva influencia en la civilización de España.

Todos estos elementos se han procurado armonizar con los problemas pedagógicos de la época actual y con

los que plantea al Ministerio el plan de las Escuelas Normales. Es necesario mantener la más completa formación cultural del Magisterio, sin recargar excesivamente los años de estudio.

Sean cuales fueren los procedimientos de selección que se adopten, no es posible conocer en el examen previo para el ingreso del Bachillerato, la capacidad de los alumnos, y menos su vocación para el estudio. Ante esta realidad, se establece un examen de conjunto al finalizar el tercer curso, para que los alumnos sin capacidad y sin vocación den otros derroteros a sus actividades, en las que puedan ser útiles a la sociedad y a la Patria. Dejar a estos jóvenes que llegan a los diecisiete años sin aptitud para el estudio y sin hábito para el trabajo, es una responsabilidad para el Estado, que debe, si es posible, evitarse.

Al finalizar el Bachillerato, se establece un examen de reválida, con intervención del Profesorado de las Universidades, para que sirva de preparación el ingreso en los estudios de enseñanza superior.

El nuevo Plan del Bachillerato, que consta de siete cursos, está dividido en dos ciclos: uno, constituido por los tres primeros cursos, y otro, por los cuatro últimos.

En el primer ciclo se dará a la enseñanza un carácter elemental e intuitivo; servirá de enlace entre la primaria y los estudios del segundo período, cuando el desarrollo intelectual y corporal de los alumnos permiten una mayor amplitud de la enseñanza y un vigor científico más intenso. En el segundo ciclo se enseñarán estos conocimientos, razonados y ordenados.

Este ciclo, a su vez, tiene dos grados: En el primero (cuarto y quinto año), las disciplinas, que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo, y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo año), la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas, que han de servir de tránsito para los estudios universitarios.

Al finalizar el quinto curso, se dará el certificado de estudios elementales del Bachillerato, para los alumnos que hayan de ingresar en las Normales.

Se ha preferido el Bachillerato unitario, porque la experiencia de la bifurcación en España y en Europa, no ha dado resultados muy felices para la formación cultural de la juventud. Al mismo tiempo que la formación clásica, los métodos de investigación y el conocimiento de las Ciencias naturales

y experimentales darán una cultura integral a todos los alumnos, sea cual fuere la orientación de sus estudios superiores.

El plan será obligatorio en toda su integridad para los alumnos que inicien los estudios del Bachillerato en el curso de 1934-1935; pero se regula la situación de los alumnos que, habiendo aprobado algunas asignaturas del primero, segundo y tercer curso, quieran utilizar los derechos que les concedieron anteriores disposiciones ministeriales. Nada perturbó tanto la Segunda enseñanza como esta diversidad de legislación. Y experiencia tan nociva nos aconseja que el nuevo plan se imponga severamente en toda su integridad para los que comiencen los estudios del Bachillerato en el próximo curso académico.

Sería inútil la promulgación de planes perfectos de enseñanza sin la cooperación entusiasta del Profesorado. Afortunadamente, contamos con la colaboración de los Profesores del Bachillerato, que darán a estas enseñanzas el tono elevado que necesita la República, pues están deseosos de prestar la máxima eficacia a los anhelos culturales del Estado.

Por todas estas razones, a propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, de acuerdo con el Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º El Bachillerato se desarrollará en siete cursos, con arreglo a la siguiente distribución de estudios:

Primer curso. Lengua española y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Nociones de Ciencias Físico-naturales, Francés y Dibujo.

Segundo curso. Lengua española y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Nociones de Ciencias Físico-naturales, Francés y Dibujo.

Tercer curso. Lengua española y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias Físico-naturales, con iniciación de conocimientos especiales de Física y Química, Francés y Dibujo.

Cuarto curso. Lengua española y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias naturales, Francés y Latín.

Quinto curso. Lengua española y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias naturales y Latín.

Sexto curso. Lengua española y Literatura, Latín, Filosofía y Ciencias sociales, Matemáticas, Ciencias naturales, Física y Química e Inglés o Alemán.

Séptimo curso. Lengua española y Literatura, Latín, Filosofía y Ciencias sociales, Matemáticas, Ciencias naturales e Inglés o Alemán.

En los Institutos Nacionales donde sea posible, se creará una Cátedra de Griego para los alumnos de sexto y séptimo curso.

Artículo 2.º El horario de estas disciplinas académicas se distribuirá en la siguiente forma:

De *Lengua española y Literatura*, tendrán los alumnos los tres primeros años cuatro horas de clases semanales; en el cuarto curso, tres; y en los tres últimos, dos horas semanales.

De *Latín*, seis horas los cursos cuarto y quinto y tres los sexto y séptimo.

De *Francés*, cuatro horas los tres primeros cursos y tres el cuarto.

De *Geografía e Historia*, tres horas los cursos primero, segundo, tercero y quinto y cuatro horas el cuarto.

De *Filosofía y Ciencias sociales*, cuatro horas el sexto curso y seis el séptimo.

De *Matemáticas*, tres horas los cursos primero, segundo, cuarto, quinto, sexto y séptimo, y cuatro horas el tercero.

De *Nociones de Ciencias físico-naturales*, dos horas los tres primeros cursos.

De *Ciencias naturales*, dos horas el cuarto curso; cuatro el quinto; dos el sexto y tres el séptimo curso.

De *Física y Química*, tres horas los cursos cuarto y sexto, y seis horas el quinto.

De *Inglés o Alemán*, seis horas los dos últimos cursos.

De *Dibujo*: Artes plásticas, tres horas los tres primeros cursos.

Artículo 3.º Los juegos y deportes sustituyen a la Educación física de los antiguos planes de enseñanza.

No se les considerará como asignatura y quedan absolutamente prohibidos libros y programas. Será un ejercicio físico que se regulará según las condiciones personales de los alumnos.

Artículo 4.º Al publicarse los cuestionarios de las asignaturas se ordenarán los ejercicios prácticos, el régimen de bibliotecas y las normas que han de regular los juegos escolares y deportes.

Artículo 5.º Para matricularse en el primer curso del Bachillerato, será necesario hacer un examen de ingreso que consistirá: en un ejercicio de lectura y otro de dictado de literatura española contemporánea; de ejercicios escritos que versarán, necesariamente, sobre problemas del sistema métrico decimal, de un examen práctico de cosas, mediante el cual conversarán los Profesores del Triunfal con los alumnos, para conocer su grado de preparación.

De este Tribunal de ingreso forma-

rá parte necesariamente un Profesor de Ciencias y otro de Letras.

Para este examen de ingreso es necesario que el alumno haya cumplido los diez años.

Artículo 6.º Después de la aprobación del tercer curso, se hará un examen de conjunto de los estudios de los tres primeros cursos, para lo cual será indispensable que el alumno haya cumplido la edad de trece años.

Artículo 7.º Una vez aprobado el quinto curso se dará un certificado de estudios elementales de Segunda enseñanza, que servirá para aspirar al ingreso en las Escuelas Normales.

Para obtener este certificado de estudios elementales de la Segunda enseñanza será necesario que el alumno haya cumplido los quince años.

Artículo 8.º Al finalizar el séptimo curso se hará un ejercicio de reválida, para el que constituirán Tribunal: un Profesor de Ciencias y otro de Letras, de Instituto nacional; un Profesor de Idiomas y dos Profesores de Facultad; uno de Letras y otro de Ciencias.

El ejercicio de reválida se hará en los Institutos nacionales donde los alumnos hayan terminado sus estudios del Bachillerato. Será indispensable que los aspirantes a la reválida hayan cumplido la edad de diecisiete años.

Los alumnos de los Institutos elementales harán el examen de reválida en un Instituto nacional de la provincia donde estén enclavados aquellos Centros de enseñanza.

Artículo 9.º Los alumnos oficiales de los Institutos nacionales de Segunda enseñanza serán calificados por los Profesores del curso, constituidos en Junta, a partir del día 20 de Mayo.

Para juzgar a estos alumnos se tendrá en cuenta la labor realizada durante el curso, los ejercicios prácticos y los escritos. Estos últimos se efectuarán al menos una vez cada trimestre, sobre materias contenidas en los temas del cuestionario. Los ejercicios escritos trimestrales irán firmados; el Profesor los sellará y archivará para presentarlos al examen de la Junta de Profesores.

Artículo 10. Cuando la labor del alumno merezca unánime juicio favorable de la Junta de Profesores para el pase al curso siguiente, se acordará así sin necesidad de prueba alguna.

Artículo 11. Cuando la Junta de Profesores no estime apto al alumno en ninguna asignatura, repetirán curso sin más pruebas.

Si la Junta no considera apto al alumno en alguna o algunas de las asignaturas del curso, no en todas, podrá

examinarse de aquéllas en el mes de Septiembre.

Para estos exámenes la Junta de Profesores, constituida en Tribunal, someterá a los alumnos a un ejercicio práctico, pudiendo interrogarles durante dicho ejercicio sobre cualquier materia comprendida en el cuestionario.

Artículo 12. Los alumnos que al finalizar el año académico sean declarados no aptos en más de dos asignaturas, repetirán el curso en su totalidad.

Artículo 13. Los alumnos que no sean declarados aptos en dos asignaturas podrán matricularse en éstas y en todas las del curso siguiente.

En la segunda quincena de Abril la Junta de Profesores someterá a estos alumnos a un examen escrito y práctico de las asignaturas pendientes de aprobación, y si no son declarados aptos en ellas no podrán someterse al examen de conjunto del curso completo en que estén matriculados.

Artículo 14. Los Profesores de Dibujo formarán, con los demás Profesores, parte de la Junta de calificación del curso; pero la desaprobación de la asignatura de Dibujo no surtirá efectos para la repetición del curso.

Artículo 15. Aprobados los tres primeros cursos del Bachillerato, y como indispensable para matricularse en el cuarto, verificarán los alumnos una prueba de conjunto que consistirá en ejercicios de redacción, problemas, lectura y traducción de francés.

Este examen de conjunto podrá efectuarse aunque no se hayan aprobado los tres cursos de Dibujo; pero esta circunstancia no exime al alumno de la obligación de matricularse en los cursos señalados en el plan de estudios y de repetir la matrícula anualmente hasta la aprobación de la asignatura.

Siendo la finalidad de este examen de conjunto probar la preparación y formación del alumno en el primer período del Bachillerato, será obligatorio para los alumnos oficiales y no oficiales, y no podrá efectuarse sin haber cumplido la edad de trece años.

Artículo 16. Los alumnos que no obtengan la declaración de aptitud en el examen de conjunto no podrán repetirlo hasta la misma época del curso siguiente.

Artículo 17. El examen de conjunto a que se refieren los artículos anteriores, será juzgado en los Institutos nacionales por un Tribunal compuesto por tres Profesores, uno de cada uno de los tres primeros cursos; en los Institutos elementales, por un Profesor de cada uno de los tres primeros cursos y dos Catedráticos de Instituto nacional: uno, de Ciencias, y otro, de Letras.

Artículo 18. En los exámenes de todas las clases de enseñanza, se podrán otorgar las calificaciones de sobresaliente, notable, aprobado y no admitido. En las actas figurará la calificación o la no admisión, devolviéndose en este caso, en blanco, la papeleta.

Artículo 19. Sólo se otorgará una calificación por curso. En los casos en que quede pendiente una o más asignaturas para la convocatoria de Septiembre, se aplazará hasta entonces la calificación del curso.

Cuando queden pendientes una o dos asignaturas para el año académico siguiente, no se dará la calificación del curso hasta que se obtenga la declaración de aptitud en estas asignaturas.

Artículo 20. Las matriculas de honor se concederán por cursos completos entre los alumnos que hayan obtenido la calificación de sobresalientes, mediante ejercicios especiales juzgados por la Junta de Profesores del curso correspondiente.

Artículo 21. En los Institutos elementales, los alumnos se examinarán por grupos de asignaturas de Ciencias y de Letras y ante un Tribunal constituido en la forma que determina el Decreto de 26 de Julio último; aunque el examen sea por grupos separados, la calificación se hará en igual forma y procedimiento que para los alumnos oficiales de los Institutos nacionales.

Los alumnos presentarán en el acto del examen los ejercicios escritos y prácticos que hayan realizado durante el curso, y verificarán ante el Tribunal un ejercicio práctico. Durante este ejercicio será interrogado el alumno sobre materias contenidas en el cuestionario de la asignatura.

Artículo 22. Los alumnos de enseñanza libre y colegiada, se examinarán ante la Junta de Profesores, constituida en Tribunal, por grupos de asignaturas de Ciencias y de Letras, con arreglo al mismo cuestionario que para los alumnos de enseñanza oficial.

Serán sometidos a tres ejercicios: uno, escrito; otro, oral, y otro, práctico. En los cursos y asignaturas que se especifiquen oportunamente será suprimido el ejercicio escrito.

Los de enseñanza colegiada podrán solicitar que forme parte del Tribunal el Profesor titular encargado de la asignatura en el Colegio, con voz pero sin voto.

Aunque el examen se verifique por grupos separados de asignaturas de Letras y de Ciencias, se les calificará

siguiendo el mismo procedimiento que para los alumnos oficiales.

Artículo 23. Los exámenes de conjunto de los alumnos oficiales a que se refiere el artículo 6.º se verificarán durante los meses de Mayo a Junio, y los de los alumnos no oficiales, durante los de Junio o Julio.

Artículo 24. El plan de estudios y todas las disposiciones de este Decreto serán obligatorias, en toda su integridad, para los alumnos que comiencen los estudios del Bachillerato en el curso académico de 1934-1935, aunque tengan aprobado el examen de ingreso antes del primero de Octubre del año actual.

Artículo 25. Los alumnos que hubieren aprobado alguna asignatura o la totalidad de los grupos del primero, segundo y tercer curso del Bachillerato del plan de 1932 a 1933 y de 1933 a 1934, podrán, si así lo solicitan, acogerse a las disposiciones de este Decreto en toda su integridad.

Aunque estos alumnos no se acojan a este Decreto, es obligatorio el plan de estudios y el horario que se promulga.

Igualmente es obligatorio el examen de conjunto del tercer curso y el de reválida al finalizar el séptimo año del Bachillerato.

Artículo 26. Se exceptúan de estas obligaciones los alumnos que, habiendo aprobado alguna asignatura del plan de 1932 y de 1933 a 1934, estén comprendidos en las disposiciones de excepción que se concedieron con anterioridad a la promulgación de este Decreto, pudiendo en este caso, si así lo solicitan, seguir el plan de estudios que en armonía con aquella legislación les corresponda.

Artículo 27. Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan al presente Decreto.

Dado en Madrid a veintinueve de Agosto de mil novecientos treinta y cuatro.

NICETO ALCALA-ZAMORA Y TORRES
El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes.
FILIBERTO VILLALOBOS GONZÁLEZ.

Muchos padres de familia, funcionarios públicos unos, y empleados otros en Compañías y Centros de trabajo, sujetos al percibo de un sueldo el día 1.º de cada mes, solicitan reiteradamente de este Ministerio la ampliación del plazo de matrícula oficial en los Centros docentes.

Es muy justificada esta petición, que no ha de producir desorganización alguna en aquellos Centros, puesto que los primeros días de curso son

dedicados a festividad de apertura y a indicaciones y orientaciones preparatorias de los trabajos académicos.

En armonía con todo lo expuesto, de acuerdo con el Consejo de Ministros y a propuesta del de Instrucción pública y Bellas Artes.

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º A partir de la publicación de este Decreto, las inscripciones de matrícula ordinaria oficial en todos los Centros docentes podrá hacerse hasta el día 5 de Octubre, y hasta el 20 las de matrícula extraordinaria oficial, con abono de derechos dobles.

Artículo 2.º Durante estos cinco primeros días de curso, o de los veinte, en su caso, los Catedráticos y Profesores podrán autorizar la asistencia a las clases de los alumnos que aspiren a la matrícula oficial y así lo soliciten.

Artículo 3.º Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a lo preceptuado en este Decreto.

Dado en Madrid a veintinueve de Agosto de mil novecientos treinta y cuatro.

NICETO ALCALA-ZAMORA Y TORRES
El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes.
FILIBERTO VILLALOBOS GONZÁLEZ.

A propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes y de acuerdo con el Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Se aprueba el proyecto redactado por la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, para construir en Covarrubias (Burgos) un edificio de nueva planta, con destino a cuatro Escuelas unitarias, dos para niños y dos para niñas, por su presupuesto de 98.628 pesetas con siete céntimos, incluidos los honorarios por formación del proyecto y dirección de las obras, ascendentes, cada uno de ellos, a 2.250 pesetas con 84 céntimos.

Artículo 2.º El mencionado edificio se construirá por el sistema de contrata y por la cantidad de 94.126 pesetas con 39 céntimos, a que se eleva el presupuesto de esta índole, una vez deducidos de su total importe el de ambas clases de honorarios.

Artículo 3.º La cantidad de 79.482 pesetas con 30 céntimos a cargo del Estado (incluidas las 2.050 pesetas con 84 céntimos, que sin baja alguna ha de abonar por los honorarios de dirección de las obras), se satisfará con imputación al capítulo 33, artículo único, concepto primero, del presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, correspondiente al primer semestre del actual ejercicio económico,

cuya cantidad (más las otras 2.250 pesetas con 84 céntimos, que directamente ha de soportar el mismo como honorarios correspondientes a la formación del proyecto), se abonará durante el presente año de 1934.

Artículo 4.º La aportación que en metálico hace el Ayuntamiento de Covarrubias por el 17,53 por 100 del importe de las obras y que en principio asciende a 16.894 pesetas con 93 céntimos, será ingresada en la Caja general de Depósitos, a disposición de la Dirección general de Primera enseñanza, remitiéndose el oportuno resguardo al expresado Ministerio, sin cuyo requisito no podrá ordenarse el comienzo de las obras.

Dado en Madrid a veintinueve de Agosto de mil novecientos treinta y cuatro.

NICETO ALCALA-ZAMORA Y TORRES
El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes.
FILIBERTO VILLALOBOS GONZÁLEZ.

A propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes y de acuerdo con el Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Se aprueba el proyecto, redactado por la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, para construir en Pradilla de Ebro (Zaragoza), un edificio de nueva planta con destino a cuatro Escuelas unitarias, dos para niños y dos para niñas, por su presupuesto de 105.734 pesetas con 51 céntimos, incluidos los honorarios por formación del proyecto y dirección de las obras, ascendentes, cada uno de ellos, a 2.621 pesetas con 51 céntimos.

Artículo 2.º El mencionado edificio se construirá por el sistema de contrata y por la cantidad de 100.491 pesetas con 49 céntimos, a que se eleva el presupuesto de esta índole, una vez deducido de su total importe el de ambas clases de honorarios.

Artículo 3.º La cantidad de 77.334 pesetas con 75 céntimos, a cargo del Estado (incluidas las 2.621 pesetas con 51 céntimos, que, sin baja alguna, ha de abonar por los honorarios de dirección de las obras), se satisfará con imputación al capítulo 33, artículo único, concepto 1.º del presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, correspondiente al primer semestre del actual ejercicio económico, cuya cantidad (más las otras 2.621 pesetas con 51 céntimos que directamente ha de soportar el mismo como honorarios correspondientes a la formación del proyecto), se abonará durante el presente año de 1934.

Artículo 4.º La aportación que en

	PÁGINA	PÁGINA	
OBRAS PÚBLICAS.—Dirección General de Obras Hidráulicas. —Anunciando la subasta de las obras del Proyecto de la variación de la Real acequia del Jarama, en el cruce del ferrocarril de Madrid a Alicante. Kilómetro 39, y de la carretera de Cuesta de la Reina (Madrid)	1147	Barcelona, publicada en el BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO del día 18 de febrero actual	1148
Rectificación al anuncio de la subasta de las obras de la red principal de acequias, desagües y caminos del sector II, subsector primero A, de la zona regable de Montijo (Badajoz)	1147	Dirección General de Enseñanza Laboral. —Nombrando Secretario técnico del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional de Las Palmas a don Salvador León Castellano	1148
EDUCACION NACIONAL.—Subsecretaría. —Jubilando al Portero don Eulalio García Sánchez, por cumplir la edad reglamentaria	1147	Nombrando Secretario técnico del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional de Badajoz a doña María Guadalupe Garma Ugarte	1148
Jubilando al Portero don Juan Ramón Ferrer Puey, por cumplir la edad reglamentaria	1147	Nombrando Secretario técnico interino del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional de León	1148
Disponiendo la anulación del título de Catedrático numerario de Instituto de don Enrique Pareja Fernández y la expedición de un duplicado del mismo	1147	Nombrando Secretario técnico del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional de Castellón a don José Cid López	1148
(Sección de Fundaciones).—Edicto por el que se concede audiencia pública en expediente relativo a la Fundación «Josefa Mas Escotoz»	1147	Anunciando concurso para seleccionar el Maestro de Taller en el Centro de Enseñanza Media y Profesional de Huércal-Overa (Almería)	1148
Dirección General de Enseñanza Universitaria. —Convocando a concurso de traslado la primera cátedra de «Patología y Clínica quirúrgicas» de la Universidad de Zaragoza	1147	Anunciando concurso para seleccionar la plaza de Profesor titular del Ciclo de Lenguas en el Centro de Enseñanza Media y Profesional de Hellin	1148
Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. —Rectificación del primer párrafo de la convocatoria del concurso-oposición a la cátedra de «Proyectos arquitectónicos» de la Escuela Superior de Arquitectura de		INDUSTRIA Y DE AGRICULTURA.—Direcciones Generales de Industria y de Montes, Caza y Pesca Fluvial. —Acuerdo conjunto por el que se adscribe la fábrica de resina instalada en la provincia de Toledo a la sexta comarca resinera	1148
		ANEXO UNICO. —Anuncios oficiales, particulares y Administración de Justicia.	

JEFATURA DEL ESTADO

LEY DE 26 DE FEBRERO DE 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media.

Desde la iniciación del Movimiento Nacional ha sido preocupación constante del Estado la promulgación de normas jurídicas que garanticen la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la Fe católica y de la Patria.

En esta línea, la Ley de veinte de septiembre de mil novecientos treinta y ocho introdujo reformas de amplio alcance en la organización y orientaciones de nuestra Enseñanza Media, afirmando los principios de libertad docente, formación humanística y método cíclico. Mas la evolución de las circunstancias históricas, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos y otras hondas razones de carácter social y político, aconsejan proceder a una reordenación de este grado de la enseñanza, para perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de nuestra juventud y establecer unas bases sólidas para la fecunda colaboración de todos los educadores.

La experiencia acumulada durante catorce cursos académicos completos permite acometer esta renovación legislativa después de consultada la Jerarquía eclesiástica, sobre los extremos en que correspondía hacerlo, según el Convenio de siete de junio de mil novecientos cuarenta y uno entre el Gobierno español y la Santa Sede; y después de oídos los competentes dictamen del Consejo Nacional de Educación y los informes, entre otros, del Consejo de Rectores de Universidad y del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media, como órgano adecuado del Movimiento Nacional.

La conjunción de todos estos elementos de juicio aconseja promulgar un nuevo estatuto jurídico en que se reconozcan y garanticen explícitamente los derechos del Estado, de la Iglesia y de la Familia en el orden de la Enseñanza Media; se asegure la inspección oficial sobre todos los Centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la educación de grado medio en España; se señalen los criterios de justicia social que hagan posible una mayor compenetración y solidaridad en el orden docente entre todos los sectores de la juventud española; se establezcan las normas más adecuadas a la formación de una vigorosa conciencia social en los jóvenes españoles; se fijen orientaciones para la protección económica de todos los Centros, oficiales o no oficiales, que lo necesiten y que presten un fecundo servicio al bien común de la Nación, y se determinen las bases para una clasificación institucional de los Centros docentes, con garantías y normas para el reconocimiento de los no oficiales y el perfeccionamiento de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Búscase, además, con esta Ley, en el orden técnico, descongestionar los programas para que el alumno aprenda mejor las disciplinas esenciales; reducir el horario de trabajo intelectual de los estudiantes, para que puedan disfrutar convenientemente del ejercicio deportivo y de la vida de familia, dejando, además, a sus profesores margen para una complementaria acción educadora; establecer una prueba intermedia, al final del cuarto año, que, aliviando al examen del grado superior de carga memorística, cierre, a las puertas de la pubertad, el ciclo de las enseñanzas adquiridas en la edad infantil y permita una vigilancia académica que evite a los alumnos y sus familiares tardíos desengaños; perfeccionar técnicamente la realización de las pruebas de grado, disminuyendo las materias, acercando los Tribunales a los Centros de Formación, dando entrada en aquéllos a Profesores del propio alumno y encomendando la intervención estatal a funcionarios técnicos competentes en ese grado de la enseñanza, bajo el cuidado de la Universidad respectiva; y, finalmente, brindar en los últimos cursos una leve opción vocacional de Letras o de Ciencias, pero sin conceder al alumno título diferenciado, ni limitarle, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales.

Para dejar libre el camino a futuras mejoras graduales del Plan, de acuerdo con las experiencias de los educadores, la Ley precisa sólo genéricamente los ciclos de enseñanza y las asignaturas obligatorias en ellos, pero confía a disposiciones complementarias la distribución de las asignaturas por cursos y la intensidad con que deben ser estudiadas, y hasta prevé, con deseo de cooperación social, la elaboración de planes especiales que el Estado puede prudentemente aceptar y regular.

Por otra parte, se autoriza la creación de Residencias de Enseñanza Media y de Centros experimentales, para ensayar en éstos nuevos planes y nuevos métodos; se concede voz y voto en los Centros, y ante los Rectorados de las Universidades, a las organizaciones de padres de alumnos; y, aparte de otras varias reformas de carácter complementario, se ordena el establecimiento de unos servicios técnicos centrales en el Ministerio de Educación Nacional para promover la creación de instrumentos pedagógicos adecuados en favor de todos los Centros y educadores que los deseen.

El Estado aspira a que este Estatuto, de orientaciones fundamentales y normas amplias, garantice un cauce jurídico a la acción de los educadores, para la plena formación de la juventud. Con ello está seguro de recoger los mejores afanes de cuantos Profesores han consagrado su vida a la educación de los jóvenes españoles, así los pertenecientes al Cuerpo de Catedráticos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, cuya meritoria labor durante más de un siglo no puede ser recordada sin elogio, como los que, movidos por el noble imperativo de su vocación vienen practicando la docencia en este grado de la enseñanza.

En su virtud y de conformidad con la propuesta elaborada por las Cortes Españolas,

DISPONGO:

CAPITULO PRIMERO

Principios fundamentales

SECCION PRIMERA

Principios jurídicos

Artículo primero.—La Enseñanza Media es el grado de la educación que tiene por finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores.

El Estado procurará que esta Enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos.

Artículo segundo.—La Enseñanza Media se ajustará a las normas del Dogma y de la Moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional.

Artículo tercero.—El Estado reconoce que la enseñanza es primordialmente un derecho de los educandos, al que están ordenados, en razón de medio a fin, los derechos de los educadores.

Queda garantizado el derecho de los padres de elegir para sus hijos cualquier profesor debidamente titulado o Centro de Enseñanza Media establecido con arreglo a las leyes.

Artículo cuarto.—El Estado reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia, conforme al Derecho canónico y a lo que se concuerde entre ambas potestades.

Igualmente el Estado protegerá la acción espiritual y moral de la Iglesia en todos los Centros oficiales y no oficiales de Enseñanza Media, y fomentará la colaboración corporativa de los padres de los alumnos en las tareas educativas de los Centros.

Artículo quinto.—El Estado cuidará de que en todas las instituciones de Enseñanza Media se cumplan las normas legales y reglamentarias que les afecten, y velará por la formación del espíritu nacional de acuerdo con los principios fundamentales del Movimiento.

Artículo sexto.—La realización de los estudios y pruebas de Enseñanza Media que se especifican en esta Ley capacita para la obtención del grado de Bachiller.

La facultad de conferir grados de Bachiller con efectos civiles corresponde al Estado, en la forma que se determina en la presente Ley.

Artículo séptimo.—El Estado creará y sostendrá, en la medida que lo requiera el bien común de la Nación, los Centros de Enseñanza Media que sean necesarios para la educación de los españoles, y de modo especial para:

- a) Garantizar, de manera institucional, una enseñanza asequible a los alumnos de todas las clases sociales bien dotados intelectualmente.
- b) Asegurar la formación del espíritu nacional y propagar aquellas virtudes naturales que afectan más directamente al orden político, a la prosperidad económica y a la paz social.
- c) Promover la renovación de los métodos educativos mediante establecimientos docentes modelo y clases experimentales.
- d) Ejercer, como finalidad complementaria, una acción de extensión cultural sobre las poblaciones donde los Centros radiquen.

Artículo octavo.—El Estado reconoce la función social realizada por los Centros de Enseñanza no oficial, en cuanto contribuye a la educación de la juventud, y la tendrá en cuenta, dentro de las posibilidades presupuestarias, para la adecuada protección económica y fiscal.

Esta protección se otorgará especialmente a aquellos Centros no oficiales:

- a) Que mejor cumplan, en todos los aspectos, la función-educadora y docente, con arreglo a los principios y normas de la presente Ley, y
- b) Que más eficazmente se esfuercen en hacer asequible la Enseñanza Media a los alumnos económicamente débiles.

Artículo noveno.—Las relaciones del Estado con la enseñanza no oficial se inspirarán en los principios de recta libertad de métodos pedagógicos, debida responsabilidad técnica de los educadores y máxima cooperación institucional.

SECCION SEGUNDA

Principios pedagógicos

Artículo diez.—La educación de grado medio debe comprender, además del cultivo de los valores espirituales, la formación moral o del carácter, la formación intelectual y la fisicodeportiva.

El Estado protegerá especialmente las experiencias que tiendan a coordinar la formación intelectual con la moral y la fisicodeportiva, fomenten la conciencia social y estimulen la participación de los educandos en las tareas de su propia educación.

Artículo once.—La educación moral preparará a los jóvenes para el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, mediante el cultivo de las verdades y virtudes esenciales al perfeccionamiento del hombre como portador de valores eternos, el fomento del espíritu nacional y del sentido de solidaridad y fidelidad en el cumplimiento de sus deberes profesionales y en el servicio al destino universal de la Patria.

- Artículo doce.**—La educación intelectual debe disponer a los alumnos para el hábito de la observación y del estudio, del razonamiento y de la expresión verbal y escrita.
- Como complemento de la formación intelectual, debe cultivarse la sensibilidad estética de los alumnos y su adiestramiento práctico en tareas agrícolas, industriales o de artesanía.
- Artículo trece.**—La educación física, especialmente la deportiva, debe aunar los valores fisiológicos, psíquicos, morales y sociales del deporte, bajo una adecuada dirección técnica.
- Artículo catorce.**—La aptitud pedagógica, además de la científica, será condición indispensable para ingresar en el Profesorado oficial.
- La vocación educativa demostrada en el posterior ejercicio profesional será estimada para el desempeño de cargos de dirección y confianza en los Centros oficiales.
- Artículo quince.**—En la Enseñanza Media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno u otro sexo.

CAPÍTULO II

Los Centros docentes

SECCION PRIMERA

Disposiciones comunes y clasificación

- Artículo dieciséis.**—El Rector de la Universidad ostentará la autoridad delegada del Ministro de Educación Nacional en el orden de la Enseñanza Media, así como la representación corporativa, a efectos oficiales, de los Centros de ese grado pertenecientes a su distrito.
- Artículo diecisiete.**—Por razón de su naturaleza y régimen, los Centros docentes de Enseñanza Media podrán ser oficiales y no oficiales. Estos últimos se clasificarán en Centros de la Iglesia y privados. Todos ellos podrán ser de Patronato.
- Artículo dieciocho.**—Los Centros oficiales creados y regidos por el Estado se llamarán Institutos Nacionales de Enseñanza Media.
- El Director del Instituto más antiguo representará la autoridad del Ministerio de Educación Nacional en las localidades donde no haya Centro oficial de Enseñanza Superior.
- Artículo diecinueve.**—A los efectos de esta Ley, se consideran Centros de Enseñanza Media de la Iglesia los que, sometidos como tales establecimientos docentes a la vigilancia y a la jurisdicción de la Jerarquía eclesiástica, sean organizados, sostenidos y dirigidos por ella o por las Instituciones docentes canónicamente aprobadas.
- Los Seminarios y otros Centros de la Iglesia destinados exclusivamente a la formación del Clero quedan excluidos de los preceptos de esta Ley.
- Artículo veinte.**—Serán Centros privados de Enseñanza Media los que, creados por iniciativa particular y no hallándose comprendidos en los artículos anteriores, se ajusten a la legislación docente en planes de estudio, garantías pedagógicas, pruebas e inspecciones y se dediquen a dicho tipo de enseñanza en el Grado Elemental o en el Superior.
- Artículo veintiuno.**—Serán Centros de Patronato aquellos en cuya dirección y funcionamiento colabore el Estado con otras Corporaciones públicas, con Instituciones eclesiásticas, del Movimiento o con personas civiles, de acuerdo con Estatutos y Convenios legalmente aprobados.
- Aquellos en que no colabore el Estado podrán obtener dicho título del Ministerio, previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación, por su finalidad benéficosocial realizada con la debida perfección educativa y docente al servicio de los alumnos más necesitados.
- El título de Centro de Patronato será sometido a revisión siempre que el Ministerio lo estime conveniente.
- Disposiciones especiales reglamentarán la constitución y funcionamiento de estos Centros.
- Artículo veintidós.**—Queda autorizada la enseñanza libre, la cual deberá revalidarse por cursos y asignaturas ante los Tribunales de los Institutos nacionales de Enseñanza Media.

SECCION SEGUNDA

Centros del Estado

- Artículo veintitrés.**—Los Institutos Nacionales de Enseñanza Media podrán ser masculinos, femeninos y mixtos. En todos ellos se cursarán íntegras las enseñanzas del Bachillerato.
- Artículo veinticuatro.**—Los Institutos masculinos no podrán admitir inscripciones ni verificar pruebas de alumnado femenino, ni los femeninos de alumnado masculino.
- En los Institutos mixtos la enseñanza y la educación se dará por separado a alumnos y alumnas.
- Artículo veinticinco.**—La creación y supresión de Institutos nacionales de Enseñanza Media deberá realizarse por Decreto.
- Artículo veintiséis.**—El Estado podrá fundar y sostener «Institutos Españoles de Enseñanza Media» en el extranjero con sujeción a los Convenios internacionales o a normas de reciprocidad.
- Compete al Ministerio de Educación Nacional la organización interna, el régimen docente y la disciplina de estos Centros, de acuerdo con las prescripciones de esta Ley y de sus disposiciones complementarias.
- El personal docente de estos Institutos será designado por el Ministerio de Asuntos Exteriores a propuesta del de Educación Nacional.
- La organización, la tutela y la protección de los Estudios de Enseñanza Media con efectos oficiales en los Centros sostenidos por los Religiosos españoles en el extranjero serán objeto de un Decreto especial, previo acuerdo del Ministerio de Educación Nacional con el de Asuntos Exteriores, oído el Consejo Superior de Misiones. Asimismo el Estado impulsará y protegerá el establecimiento de Colegios españoles seculares de Enseñanza Media en el Extranjero.
- Artículo veintisiete.** El gobierno inmediato de cada Instituto será ejercido por un Director, Catedrático numerario de dicho Centro, nombrado por el Ministerio de Educación Nacional. Disposiciones especiales regularán el modo de realizar dichos nombramientos.
- El Director ostentará la Jefatura superior de todas las Enseñanzas y servicios del Centro o adscritos a éste, responderá de su gestión personalmente ante el Ministerio y percibirá del presupuesto general una remuneración adecuada a su cargo. Tendrá el tratamiento de Ilustrísimo señor.
- Un Vicedirector, Catedrático numerario, nombrado asimismo por el Ministerio, previa propuesta que formule el Director, suplirá a éste en sus ausencias y enfermedades.
- Artículo veintiocho.**—La Jefatura del personal administrativo y subalterno corresponderá en cada Instituto a un Secretario, que el Ministerio nombrará a propuesta del Director, oído el Claustro. El nombramiento recaerá sobre un Catedrático o Profesor.

Del mismo modo será nombrado, entre los Catedráticos y Profesores, oído el Claustro, un Interventor para la fiscalización del régimen económico del Centro.

Un Vicesecretario, designado por el Ministerio en la misma forma que el Secretario, sustituirá a éste en los casos de ausencia o enfermedad.

El Director del Instituto, previa audiencia del Claustro, nombrará anualmente, entre los Catedráticos y Profesores un Jefe de Estudios.

Los Secretarios, Interventores y Jefes de Estudios percibirán sus gratificaciones con cargo al presupuesto general del Ministerio.

Artículo veintinueve.—Los Catedráticos y Profesores, presididos por el Director, constituyen el Claustro, único órgano de representación corporativa del Instituto.

Corresponde al Claustro actuar como Junta Coordinadora de Estudios, informar las propuestas de cargos y aprobar los horarios, los presupuestos y la composición de los Tribunales para los exámenes que esta Ley confía a los Centros oficiales de Enseñanza Media.

Artículo treinta.—El Estado atenderá especialmente las necesidades económicas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, que administrarán para sus fines los ingresos siguientes:

a) Las cantidades que perciban por tasas académicas, Libro de Calificación Escolar o ingresos análogos de los alumnos de las diversas clases de enseñanza inscritos en los Centros.

b) Una cantidad que el Estado hará figurar en el Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional con destino expreso a cada Centro, proporcionada a la importancia del Instituto por razón de su alumnado, complementando los educativos y labor de extensión cultural que realice.

c) Las demás aportaciones que se reciban de los presupuestos oficiales, las subvenciones y donativos, los ingresos por publicaciones y otros trabajos, y demás análogos.

Artículo treinta y uno.—Cada Instituto de Enseñanza Media elevará anualmente al Ministerio un solo presupuesto, en cuyo capítulo de ingresos figurarán todos los que prevea, incluyendo la aportación del Estado a que se refiere el apartado b) del artículo anterior; y en su capítulo de gastos, todas las atenciones del Centro, comprendiendo Escuelas preparatorias, enseñanzas especiales, internados, colegios menores y cualesquiera otros servicios.

Todos los ingresos que por tasas y por servicios complementarios se obtengan en los Institutos, habrán de ser destinados íntegramente a los fines de los Centros. Disposiciones complementarias señalarán los tantos por cientos que hayan de corresponder a gastos generales, material pedagógico, extensión escolar y gratificaciones al personal docente y administrativo de Enseñanza Media, y los que hayan de dedicarse a fines benéfico-docentes o de previsión.

El presupuesto del Instituto será administrado por la Comisión económica, que estará integrada por el Director, el Secretario y el Interventor. El Director actuará como ordenador de pagos, y el Secretario, como Tesorero y Administrador.

SECCION TERCERA

Centros no oficiales.

Artículo treinta y dos.—Por razón de su respectiva categoría académica, los Centros de Enseñanza Media no oficiales serán agrupados en:

- a) Colegios autorizados elementales.
- b) Colegios reconocidos elementales.
- c) Colegios autorizados superiores.
- d) Colegios reconocidos superiores.

Los Centros privados para la enseñanza libre serán sometidos a una reglamentación especial.

Artículo treinta y tres.—La clasificación académica de los Centros no oficiales se realizará por el Ministerio de Educación Nacional, oído en cada caso el Consejo Nacional de Educación. La categoría de Centros reconocidos se otorgará por Decreto del Consejo de Ministros, y la de Centros autorizados, por Orden ministerial.

No se exigirá, en ningún caso, a los Centros no oficiales para su reconocimiento requisitos superiores a los que se exijan a los Centros oficiales del mismo grado.

Para determinar la clasificación académica, el Ministerio de Educación Nacional apreciará las circunstancias de toda índole que concurren en las personas o Instituciones que soliciten la clasificación.

Los Centros de la Iglesia y los de Patronato gozarán de la autorización o del reconocimiento, en su caso, desde el instante en que acrediten poseer las condiciones legales mínimas que se determinan en el artículo siguiente.

Artículo treinta y cuatro. Todo Centro docente de Enseñanza Media, sea cualquiera su categoría y grado académico, deberá reunir las siguientes condiciones mínimas:

A) Profesorado.

a) Sólo podrán ejercer la docencia en Centros de Enseñanza Media los Profesores que posean alguno de los títulos académicos previstos en la Ley. Todos los Centros funcionarán bajo la dirección técnica de uno de los Profesores, Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias.

Los Profesores de los Centros se clasificarán en titulares, auxiliares y especiales. Los Profesores titulares dirigirán, bajo su responsabilidad, la enseñanza de sus respectivas materias, en todos los cursos y secciones que estén a cargo de Profesores auxiliares.

La plantilla mínima de Profesores en cada Centro docente no oficial de Enseñanza Media será la siguiente:

Primero. Colegios elementales autorizados:

Hasta cincuenta alumnos: Un Profesor titular, Licenciado en Filosofía y Letras; un Profesor titular, Licenciado en Ciencias, y un Profesor de Religión.

Más de cincuenta alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

Segundo. Colegios elementales reconocidos:

Hasta doscientos alumnos: Tres Profesores titulares, Licenciados en Filosofía y Letras; dos Profesores titulares, Licenciados en Ciencias, y un Profesor de Religión.

Más de doscientos alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

Tercero. Colegios superiores autorizados:

Hasta cien alumnos: Dos Profesores titulares, Licenciados en Filosofía y Letras; dos Profesores titulares, Licenciados en Ciencias, y un Profesor de Religión.

Más de cien alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

Cuarto. Colegios superiores reconocidos:

Hasta trescientos alumnos: Cinco Profesores titulares. Licenciados en Filosofía y Letras; tres Profesores titulares. Licenciados en Ciencias, y un Profesor de Religión.

Más de trescientos alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

b) De acuerdo con la Jerarquía Eclesiástica, se señalará en cada caso el número de Profesores de Religión que deban tener los Centros en proporción al número de alumnos.

Cada Centro dispondrá del personal docente necesario para las enseñanzas especiales y complementarias del plan de estudios.

Para las enseñanzas de Formación Política y Educación Física, y en los Centros de carácter femenino para las Enseñanzas del Hogar, el Centro deberá contar con los Profesores especiales que determine el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con la Jerarquía del Movimiento y, además, con la Autoridad eclesiástica, si se trata de Colegios de la Iglesia.

c) Una vez cubierta la plantilla mínima que se determina en el apartado a), los Centros no oficiales de Enseñanza Media podrán completar sus cuadros de Profesores titulares con otros Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, y, en su defecto, Licenciados en cualquier otra Facultad Universitaria, Arquitectos o Ingenieros y Bachilleres eclesiásticos en Teología, en Filosofía o en Letras, por Facultades canónicamente erigidas.

El Profesorado Auxiliar, determinado también en el apartado a), deberá tener cualquiera de dichos títulos; estudios completos de la carrera sacerdotal cursados en Seminarios diocesanos o equivalentes en Casas Religiosas de formación, y aquellos otros títulos que sean autorizados por Decreto, previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación.

Disposiciones especiales especificarán la categoría académica de los Centros y el grado y las materias del Bachillerato para cuya docencia, con carácter complementario o carácter auxiliar, pueda habilitar cada uno de los títulos determinados en éste epígrafe.

B) Alumnado.

Los Centros deberán dividir los cursos de alumnado numeroso en secciones. El número máximo de alumnos por sección será de cincuenta.

Todos los Centros reservarán un diez por ciento como mínimo de la totalidad de sus plazas con destino a los alumnos beneficiarios de becas concedidas por Organismos oficiales, en la forma determinada en el artículo ciento dieciséis, y cumplirán las demás condiciones de justicia social establecidas en la presente Ley y las que en lo sucesivo puedan establecerse legalmente.

C) Asistencia religiosa.

Todo Centro docente reconocido de Enseñanza Media deberá garantizar, bien en locales propios o en ajenos próximos a él, y en este caso con la pertinente autorización oficial, la asistencia religiosa de sus alumnos, que estará a cargo de un Capellán o Director espiritual nombrado a propuesta del Ordinario de la Diócesis.

D) Condiciones higiénicas.

Todo Centro docente deberá reunir los requisitos mínimos que sobre aforo, iluminación, ventilación, campos de recreo y otros puntos relacionados con la higiene escolar y la educación física determine el Ministerio de Educación Nacional con carácter general para todos los Centros, tanto oficiales como no oficiales.

E) Condiciones pedagógicas.

Todo Centro deberá poseer las instalaciones mínimas (Biblioteca, Laboratorio), material didáctico, local y medios para las Enseñanzas del Hogar y de Educación Física, indispensables para el desarrollo de las enseñanzas del plan de estudios del Bachillerato, según las normas generales que para todos los Centros oficiales y no oficiales determine reglamentariamente el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo treinta y cinco.—Cuando un Centro docente deje de cumplir las condiciones legales que sirvieron de base para su clasificación académica, el Ministerio de Educación Nacional revocará la autorización de docencia o el reconocimiento concedidos, recabando previamente informe del Consejo Nacional de Educación y, además, de la Jerarquía eclesiástica competente cuando se tratara de Centros de la Iglesia, y del Mando del Movimiento para los Centros de él dependientes.

Los Centros afectados por la revocación recobrarán la autorización de docencia o el reconocimiento, según los casos, en cuanto vuelvan a reunir las condiciones legalmente establecidas para la clasificación.

Artículo treinta y seis.—Contra las resoluciones ministeriales recaídas en los expedientes de clasificación o de revocación podrá recurrirse en alzada ante el Consejo de Ministros.

SECCION CUARTA

Normas complementarias

Artículo treinta y siete.—Serán objeto de especial reglamentación las «Residencias o Colegios Menores de Enseñanza Media», tanto oficiales como de la Iglesia y privadas, adscritas a un Instituto Nacional o a un Colegio reconocido, cuyos alumnos asistan obligatoriamente a las clases y prácticas docentes de estos Centros y sean luego objeto de instrucción y educación complementarias por parte de sus propios educadores.

Artículo treinta y ocho.—Disposiciones especiales establecerán las normas para la creación, en su caso, de Centros experimentales de Enseñanza Media, con el fin de ensayar nuevos planes y métodos educativos y didácticos y de preparar pedagógicamente a una parte selecta del Profesorado.

El Ministerio de Educación Nacional, oído el Consejo Nacional de Educación, fijará las condiciones en que otras Corporaciones o personas jurídicas o privadas podrán cooperar a la creación y sostenimiento de estos Centros. También la Iglesia podrá crear sus propios Centros experimentales de Enseñanza Media con sujeción a las normas que, con carácter general, se establezcan y previo acuerdo en cada caso con el Estado.

Artículo treinta y nueve.—Con arreglo a lo dispuesto en el artículo octavo de esta Ley, el Estado estimulará, mediante premios, el esfuerzo que en el orden pedagógico y en el benéfico-social realicen los mejores Centros docentes de Enseñanza Media, tanto oficiales como no oficiales.

Disposiciones especiales regularán el alcance y las formas de esa protección, según la calidad de los servicios pedagógicos el régimen económico y social del Centro y el número de alumnos.

Artículo cuarenta.—El establecimiento de Colegios extranjeros de Enseñanza Media en España para alumnos de nacionalidad no española, así como su funcionamiento, se ajustará a los Convenios internacionales y, en su defecto, a las normas de reciprocidad.

Para que un Colegio extranjero pueda admitir alumnos españoles, será necesario que se sujete plenamente a los requisitos que establece esta Ley para los Centros no oficiales; que tenga un Subdirector de nacionalidad española nombrado con la aquiescencia de las Autoridades de España; que se garantice a los alumnos españoles la for-

mación católica patriótica y, en su caso, de hogar en la misma forma y con el mismo Profesorado que en los Centros españoles; que la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de la Lengua y la Literatura españolas para todos los alumnos esté confiada a profesores españoles, y que su contenido y extensión sean los mismos señalados para el Bachillerato oficial.

Todos los Colegios extranjeros de Enseñanza Media quedarán sujetos a la Inspección en las mismas condiciones que los españoles.

CAPÍTULO TERCERO

El Profesorado

Artículo cuarenta y uno.—El Profesorado de los Centros docentes de Enseñanza Media puede ser oficial y no oficial.

a) Son Profesores oficiales los que habiendo demostrado su capacidad en las reglamentarias pruebas académicas de suficiencia, selección y formación, ejerzan la docencia en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, o en los Centros Oficiales de Patronato, con los derechos, limitaciones y responsabilidades inherentes al ejercicio de su función pública.

b) Son Profesores no oficiales los que, poseyendo los títulos que las disposiciones legales exijan para cada grado de la Enseñanza Media, ejerzan la docencia en Centros no oficiales.

Artículo cuarenta y dos.—El Ministerio de Educación Nacional cuidará el nivel científico y pedagógico del Profesorado de Enseñanza Media, estimulando la mejora de los métodos promoviendo, con las colaboraciones debidas, cursos de formación y de perfeccionamiento profesional y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación.

Artículo cuarenta y tres.—El personal docente de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media estará formado por:

- a) Catedráticos numerarios.
- b) Profesores especiales.
- c) Profesores adjuntos.
- d) Ayudantes.

Artículo cuarenta y cuatro.—Los Catedráticos numerarios deberán ser Licenciados en Facultad universitaria de Filosofía y Letras o Ciencias, y los de Dibujo titulados por las Escuelas Superiores de Bellas Artes; constituirán un Cuerpo con Escalafón propio, integrado por categorías, dentro de las cuales se ascenderá por antigüedad.

Son deberes de los Catedráticos numerarios:

- a) El desempeño de las cátedras de asignaturas fundamentales.
- b) Las funciones examinadoras que las leyes determinen.
- c) Las tareas educativas complementarias y de extensión escolar que se les encomienden, dentro de la orientación pedagógica del Centro.
- d) La asistencia a claustros, reuniones, actos y solemnidades académicas.
- e) El desempeño de los cargos directivos y de las comisiones que la Superioridad les confíe.
- f) La residencia efectiva en la población donde radique el Centro.

Son derechos de los Catedráticos numerarios:

- a) El desempeño de las funciones de su cátedra titular, sin que puedan ser suspendidos ni trasladados, sino en virtud de sentencia firme de los Tribunales o expediente administrativo, aplicando disposiciones anteriores al hecho que motive tal medida.
- b) Disfrutar del sueldo, vivienda, remuneraciones y de los derechos pasivos que las Leyes y Reglamentos les asignen.
- c) Gozar de protección especial en los casos de enfermedad o imposibilidad física y de gratuidad escolar en los Centros de Enseñanza del Estado para sí y para sus hijos, y de cuantas ventajas concedan las leyes al personal docente del Ministerio de Educación Nacional.
- d) Ejercer el derecho de petición ante las Autoridades académicas competentes, mediante escrito y por conducto reglamentario.
- e) Concurrir a cátedras vacantes, participar en oposiciones restringidas y trasladarse de cátedra por permuta, dentro de las normas que los reglamentos señalen.
- f) Disfrutar de vacación reglamentaria, licencias, permisos por enfermedad prorrogables hasta seis meses con todo el sueldo de excedencia voluntaria sin sueldo, conservando el puesto en el escalafón por tiempo no inferior a un año ni superior a diez, de excedencia forzosa por desempeño de altos cargos públicos y de excedencia activa en la forma legalmente establecida.
- g) La jubilación voluntaria o forzosa, de acuerdo con las leyes generales de funcionarios públicos; en los casos de jubilación por imposibilidad física motivada por enfermedad contraída en el desempeño de la profesión, percibirá el interesado una pensión especial equivalente a todo el sueldo.

Se reconoce carácter oficial a la Mutualidad de Catedráticos de Instituto.

Artículo cuarenta y cinco.—Podrá nombrarse Profesorado especial en los Centros oficiales para el desempeño de las clases de lenguas modernas, enseñanzas artísticas, trabajos manuales y de todas aquellas materias que puedan ser establecidas con carácter complementario. Disposiciones especiales determinarán la titulación exigible a este Profesorado.

El Profesorado especial de formación del espíritu nacional y de educación física, así como el de enseñanza del hogar será designado de acuerdo con las Delegaciones Nacionales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S., respectivamente, y según lo determinado en el artículo treinta y cuatro de esta Ley. Ejercerá sus funciones con arreglo a la legislación vigente sobre esta materia.

Artículo cuarenta y seis.—Los Profesores adjuntos de Enseñanzas fundamentales de los Institutos Nacionales serán Licenciados en Ciencias o en Filosofía y Letras y tendrán por misión coadyuvar a la labor de los Catedráticos numerarios, sustituirlos en los desdoblamientos de clase, en las ausencias y en las vacantes, y cooperar en los servicios docentes y pedagógicos que les sean encomendados.

Percibirán sus haberes con cargo a los Presupuestos generales del Estado, y el ingreso se hará por oposición libre o restringida entre Profesores ayudantes de Institutos.

Disposiciones complementarias regularán la duración del cargo y la concesión de prórrogas.

Artículo cuarenta y siete.—Los Profesores especiales, los adjuntos y los ayudantes tendrán los derechos que las disposiciones complementarias les reconozcan, y su remuneración deberá ser proporcionada a la que legalmente se establezca para el Profesorado no oficial de la misma categoría.

Artículo cuarenta y ocho.—Los ayudantes serán Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, auxiliarán en las clases prácticas y su función será remunerada con cargo a los fondos propios del Centro.

Artículo cuarenta y nueve.—En los Presupuestos del Estado se consignará el crédito necesario para dotar la totalidad de las cátedras y demás cargos docentes de los Institutos.

Disposiciones especiales determinarán el número de Catedráticos y Profesores de plantilla de cada Instituto. El Ministerio de Educación Nacional elaborará y tendrá al día los respectivos escalafones.

Artículo cincuenta.—La provisión de cátedras vacantes se verificará por oposición o por concurso de traslado. El ingreso en el Escalafón de Catedráticos y en los escalafones de Profesores especiales requerirá pruebas de aptitud y cursos o prácticas complementarias de perfeccionamiento profesional, que garanticen la idoneidad científica y pedagógica del Profesorado oficial.

Los clérigos necesitarán licencia de su Ordinario para ingresar y para continuar en los escalafones.

Artículo cincuenta y uno.—A las pruebas de aptitud para el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Institutos de Enseñanza Media sólo podrán concurrir los Doctores o Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias. Dichas pruebas serán de dos clases: teóricas y prácticas.

a) Las pruebas teóricas comprenderán, separadamente, ejercicios de la especialidad científica de la asignatura y asignaturas objeto de la oposición y ejercicios de doctrina pedagógica, tanto general como de las técnicas especiales docentes exigidas por la materia que ha de profesarse.

Ambas pruebas tendrán el carácter de un examen de suficiencia académica, y serán organizadas de manera que revelen las dotes intelectuales y la madurez científica y cultural de los opositores.

b) Las pruebas prácticas se realizarán de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional para juzgar las dotes pedagógicas de los opositores.

Disposiciones complementarias regularán las condiciones y pruebas exigidas para proveer las cátedras de Dibujo y el ingreso en el Profesorado Especial.

Artículo cincuenta y dos.—Los aspirantes que hubiesen aprobado las pruebas mencionadas en el artículo precedente asistirán a los cursos de perfeccionamiento y a las prácticas docentes que a tal efecto organizará el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo cincuenta y tres.—Disposiciones especiales regularán las condiciones y pruebas exigidas para obtener el título de Profesor adjunto y el nombramiento de Ayudante.

Artículo cincuenta y cuatro.—Los Profesores de Religión de todos los Centros oficiales de Enseñanza Media serán nombrados por el Ministerio de Educación Nacional a propuesta de la Jerarquía eclesiástica competente. Gozarán de la misma consideración académica que los Catedráticos numerarios del Centro respectivo.

La remuneración de los Profesores de Religión será fijada por el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con la Jerarquía eclesiástica. Para establecer la cuantía de dicha remuneración servirá de norma el sueldo de ingreso de los Catedráticos numerarios.

Artículo cincuenta y cinco.—El Ministerio de Educación Nacional cuidará de la ordenación profesional de los educadores no oficiales de Enseñanza Media, determinando, según los preceptos legales y reglamentarios, y previo informe del Consejo Nacional de Educación y Organismos oficiales competentes, la composición de las plantillas de Profesores según la categoría de los distintos Centros el horario máximo de trabajo de los Profesores y alumnos, la limitación numérica del alumnado por cada Profesor titular o auxiliar, los deberes de los Profesores y, en general, cuanto pertenece al orden técnico, docente y educativo.

La remuneración de dichos Profesores será fijada de acuerdo con el Ministerio de Trabajo.

Estarán excluidos de estas normas sobre remuneraciones los Profesores eclesiásticos o religiosos de Centros no oficiales que debidamente titulados, ejerzan la función docente por motivos exclusivamente apostólicos y dentro de una disciplina canónica.

Artículo cincuenta y seis.—Los Colegios oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias son las Corporaciones profesionales que agrupan y representan a los titulados de esta clase que se dedican a la enseñanza.

Los Colegios se organizarán por distritos universitarios y estarán representados por su Consejo Nacional. El Consejo Nacional y los Colegios oficiales serán, respectivamente, órganos asesores del Ministerio de Educación Nacional y de los Rectorados de las Universidades en los asuntos que afecten profesional o académicamente al personal docente.

Los Colegios informarán, a petición del Ministerio o de sus órganos competentes, sobre el reconocimiento o autorización de los Centros no oficiales de Enseñanza Media en lo que se refiere a su Profesorado.

Se reconoce carácter oficial a la Mutualidad de Doctores y Licenciados.

Tanto los Colegios como su Consejo y la Mutualidad se regirán por reglamentos dictados por el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo cincuenta y siete.—El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media (S. E. P. E. M.) es la Corporación de Profesores oficiales y no oficiales de este grado docente, dependiente de la Delegación Nacional de Educación del Movimiento.

Como órgano de la Enseñanza Media le corresponden las siguientes funciones:

- Participar, mediante representaciones oficiales, en el asesoramiento de la Dirección General de Enseñanza Media, del Consejo Nacional de Educación, de las Mutualidades oficiales y de cuantos otros organismos de carácter profesional o de cooperación social se creen en el ámbito de este grado docente.
- Difundir el espíritu del Movimiento entre el Profesorado de Enseñanza Media.
- Informar al Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a la ordenación profesional de los educadores.

CAPÍTULO IV

La inspección oficial

Artículo cincuenta y ocho.—Por razón de la Materia, inspeccionarán en todos los Centros docentes de Enseñanza Media:

a) El Estado, todo lo relativo a la formación del espíritu nacional, educación física, orden público, sanidad e higiene y el cumplimiento de las condiciones legales establecidas para el reconocimiento o autorización de cada Centro; y

b) La Iglesia, todo lo concerniente a la enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres.

Artículo cincuenta y nueve.—En los Centros oficiales y en los de Patronato y privados, la Inspección del Estado comprenderá también todos los demás aspectos del funcionamiento académico y pedagógico.

En los Centros docentes de la Iglesia, la inspección sobre estos aspectos será ejercida por Inspectores designados por la Jerarquía eclesiástica, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, quienes aplicarán las normas dadas por el Estado con carácter general, e informarán del resultado de aquella a la Jerarquía eclesiástica y al Ministerio de Educación Nacional.

Artículo sesenta.—Los Inspectores del Estado ejercerán su función sobre todos los Centros de Enseñanza Media del Distrito Universitario, y dependerán del Ministerio de Educación Nacional, a través de la autoridad académica

del Rector de la Universidad correspondiente, quien podrá resolver en primera instancia las incidencias que sobre este servicio se produzcan.

Artículo sesenta y uno.—Los Inspectores del Estado serán designados en la forma que reglamentariamente se determine, entre funcionarios de Cuerpos docentes del Ministerio de Educación Nacional, sin perjuicio de lo establecido en el artículo sesenta y cinco.

Artículo sesenta y dos.—El Ministerio de Educación Nacional dictará las normas y nombrará a los Inspectores que hayan de ejercer la inspección en lo relativo a la educación física, formación del espíritu nacional y enseñanzas del hogar en todos los Centros de Enseñanza Media, de acuerdo con las Autoridades del Movimiento Nacional y con la Autoridad eclesiástica si se trata de Colegios de la Iglesia; e igualmente dictará las normas oportunas sobre la materia, y nombrará, de acuerdo con las autoridades técnicas competentes del Estado, los Inspectores que se ocupen en todos los Centros de los aspectos relacionados con la sanidad e higiene.

Artículo sesenta y tres.—Los Inspectores impulsarán la renovación y perfeccionamiento de los métodos educativos, tanto en el orden intelectual como en el moral, en el social y en el fisicodeportivo, y la adecuada asistencia psicotécnica de los escolares.

Para ello:

- a) Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos, mediante una creciente compenetración de profesores y alumnos en las clases.
- b) Fomentarán la práctica del deporte por todos los alumnos aptos, bajo una cuidadosa dirección, procurando que el comportamiento deportivo sea considerado por los educadores como un índice importante de perfeccionamiento humano.
- c) Vigilarán el funcionamiento de los servicios psicotécnicos y de orientación profesional, y la asistencia que en este orden deben prestar los educadores a los padres de los escolares.

Artículo sesenta y cuatro.—El cargo de Inspector es incompatible con el ejercicio de la función docente en la Enseñanza Media.

Artículo sesenta y cinco.—La Inspección Central de Enseñanza Media coordinará la labor de los Inspectores. Estará constituida por el Inspector general, el Jefe de las Inspecciones del Distrito, el Jefe del Gabinete Técnico de la Dirección General de Enseñanza Media, un Asesor religioso nombrado a propuesta de la Jerarquía eclesiástica competente, un Asesor de formación del espíritu nacional, un Asesor de educación física y una Asesora para enseñanzas del hogar, nombrados a propuesta de las respectivas Delegaciones Nacionales del Movimiento, y el número de Inspectores centrales que sea conveniente.

El Inspector general y los Inspectores centrales serán nombrados por el Ministerio entre los Inspectores de Enseñanza Media.

Artículo sesenta y seis.—Cada Centro docente de Enseñanza Media tendrá abierto un expediente en la Inspección Central, donde serán anotados y compulsados los informes del respectivo Inspector de Distrito.

Artículo sesenta y siete.—Disposiciones especiales reglamentarán la organización, funciones y procedimiento de la Inspección, así como los efectos jurídicos de sus actuaciones.

Las mismas disposiciones establecerán las sanciones aplicables y los recursos que, en su caso, procedan.

Artículo sesenta y ocho.—En atención a sus circunstancias especiales, se considerarán exentos de la inspección del Estado los Seminarios Pontificios, los Seminarios Menores y los Noviciados o Casas religiosas de Formación eclesiástica, cuyos estudios se hallen acomodados a algún plan de Bachillerato oficial. Los alumnos de todos estos Centros quedarán sometidos, en su caso, a las pruebas de grado que determina esta Ley, de acuerdo con lo dispuesto en el Convenio de ocho de diciembre de mil novecientos cuarenta y seis entre el Gobierno español y la Santa Sede.

CAPÍTULO V

De los alumnos y de la participación familiar

Artículo sesenta y nueve.—La condición de alumno de Enseñanza Media se adquiere con la aprobación del examen de ingreso, y se acredita mediante la inscripción en el Registro Oficial de la demarcación correspondiente y la posesión del libro de Calificación Escolar. Este será expedido por el Ministerio de Educación Nacional para todos los alumnos y Centros.

Artículo setenta.—El Estado reconocerá, a efectos civiles docentes, a las Asociaciones de padres de alumnos legalmente establecidas con carácter nacional o local que reglamentariamente se constituyan en los Centros oficiales y no oficiales de Enseñanza Media.

Sólo se reconocerá voz y voto en dichas Asociaciones a los socios que tengan algún hijo en el Centro docente respectivo.

Artículo setenta y uno.—Los representantes de las Asociaciones de padres de alumnos serán oídos por los organismos rectores de los distintos Centros de Enseñanza Media, por la Inspección y por las Juntas de Educadores del Distrito, y podrán ser especialmente convocados y consultados por el Rector de la Universidad.

CAPÍTULO VI

Los órganos consultivos de Distrito

Artículo setenta y dos.—Serán órganos consultivos del Rectorado de la Universidad, en orden a la Enseñanza Media, y estarán representados en los Consejos de Distrito Universitario:

- a) La Junta de Educadores de Enseñanza Media, formada por los Directores de los Centros docentes oficiales y reconocidos no oficiales de ese grado.
- b) La Junta de Directores de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.
- c) El Colegio de Doctores y Licenciados.
- d) Las Delegaciones y Servicios competentes del Movimiento.
- e) La Delegación de las Asociaciones de padres de alumnos.
- f) La Junta de Selección y Protección Escolar.

Disposiciones complementarias reglamentarán las funciones de estos organismos.

Artículo setenta y tres.—En el orden nacional, el Ministerio de Educación requerirá el asesoramiento de las representaciones o jefaturas superiores de los organismos e nunciados en el artículo anterior, sin perjuicio de las facultades que competen al Consejo Nacional de Educación.

CAPITULO VII**Los planes de estudio**

Artículo setenta y cuatro.—El plan general del Bachillerato regirá para todos los Centros de Enseñanza Media, siempre que por Decreto no se disponga que algún Centro quede sujeto a un plan especial de estudios exigido por su carácter experimental, por su situación en zona de Protectorado o en el extranjero, o por sus especiales orientaciones académicas o profesionales.

Artículo setenta y cinco.—Todo plan especial de Bachillerato será aprobado por Decreto, previo informe del Consejo Nacional de Educación, y podrá ser revisado siempre que el Ministerio lo acuerde.

Artículo setenta y seis.—El Ministerio, a través de sus órganos asesores, mantendrá la conveniente vigilancia sobre el plan general y los especiales, para que su desenvolvimiento y aplicación se ajusten a los resultados de la experiencia y al progreso de la técnica docente.

Artículo setenta y siete.—El Bachillerato cursado en los Centros docentes femeninos podrá regirse por un plan propio, en el que figurarán obligatoriamente las enseñanzas adecuadas a la vida del hogar y aquellas que especialmente preparen para profesiones femeninas.

Artículo setenta y ocho.—El estudio del Bachillerato se divide, tanto para el plan general como para los especiales, en dos grados: elemental y superior.

Artículo setenta y nueve.—El primer grado del Bachillerato:

- Durará cuatro cursos;
 - Se acomodará en los métodos pedagógicos a la mentalidad de sus escolares;
 - Comprenderá las materias cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hayan de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título;
 - No podrá comenzarse antes del año natural en que el alumno cumpla los diez de su edad.
- Al terminarlo, los alumnos practicarán las pruebas exigidas por el Estado para la colación del título de Bachiller elemental.

Artículo ochenta.—Las materias propias del grado elemental, pedagógicamente distribuidas en los programas y horarios de los cuatro cursos, serán:

Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno.

Artículo ochenta y uno.—El Bachillerato superior:

- Durará dos cursos, a partir del año en que el alumno cumpla, por lo menos, los catorce años de edad;
 - Se acomodará en los métodos a la mentalidad propia de sus escolares;
 - Comprenderá materias de cultura general comunes a todos los alumnos, aunque permitirá a éstos una opción vocacional respecto de algunas asignaturas de Ciencias o de Letras que sean para ellos instrumento de especial formación. La aprobación de tales asignaturas no concederá derecho a título diferenciado, ni limitará a los escolares, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales.
- Artículo ochenta y dos.**—De acuerdo con el artículo anterior, serán materias obligatorias comunes a todos los alumnos:

Religión, Elementos de Filosofía, Literatura (comentario de textos y composición), Historia del Arte y de la Cultura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y un idioma moderno.

Serán materias obligatorias, pero de acuerdo con la orientación vocacional del alumno: para los de Letras, Latín y Griego; para los de Ciencias, Matemáticas y Física.

Artículo ochenta y tres.—Los bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para los que así se establezca, seguirán, bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales, reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso preuniversitario para completar su formación.

Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados. Además, los de Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias, temas de Matemática y Física.

Artículo ochenta y cuatro.—El plan general y los especiales regularán con la debida precisión las materias fundamentales; las secundarias y las enseñanzas complementarias de valor educativo de cada curso, a los efectos de la Inspección y de las pruebas.

El Ministerio señalará los límites extremos del horario de trabajo, para que éste permita el normal desarrollo físico y psicológico de los escolares, la labor formativa de los educadores y la conveniente participación del alumno en la vida familiar.

Los cuestionarios se adaptarán siempre a tales principios.

Artículo ochenta y cinco.—La formación del espíritu nacional, la educación física, y para las alumnas, además, las enseñanzas del hogar, serán fundamentales, obligatorias y debidamente atendidas en los planes de todos los cursos, en los horarios escolares, en los exámenes y en las pruebas de Grado.

La formación del espíritu nacional se recibirá siguiendo los cursos establecidos. Los exámenes y pruebas de Grado en esta materia podrán realizarse en los campamentos o albergues del Frente de Juventudes o, en su caso, de la Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S., en la forma que reglamentariamente se determine.

Las Delegaciones Nacionales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina tendrán facultad de propuesta, tanto en lo referente al nombramiento del Profesorado especial como en lo relativo a la inspección de aquellas enseñanzas, y además las funciones y prerrogativas que les atribuyan las disposiciones vigentes y especialmente lo prevenido en esta Ley.

Ambas Delegaciones Nacionales podrán recabar en los Institutos oficiales, a estos efectos, la colaboración de los Profesores de los Centros de Enseñanza Media que sean miembros del S. E. P. E. M.

CAPITULO VIII**Las pruebas y los Tribunales****SECCION PRIMERA****Las pruebas**

Artículo ochenta y seis.—Las pruebas de Bachillerato serán de tres clases:

- De ingreso en el Bachillerato elemental,
- De curso, y
- De Grado.

Sólo estas últimas habilitan para entrar en posesión de los títulos de Bachiller elemental o superior.

Artículo ochenta y siete.—El examen de ingreso en el Bachillerato versará sobre conocimientos de los que se requieren para obtener el certificado especial de estudios primarios.

Artículo ochenta y ocho.—Los exámenes de ingreso y de curso aprobados en los Institutos Nacionales y en los Colegios reconocidos, tendrán validez oficial para seguir los estudios en cualquier otro Centro docente.

Artículo ochenta y nueve.—Las pruebas de curso serán practicadas con carácter ordinario al finalizar el período lectivo, y con carácter extraordinario, en el mes de septiembre.

Estas pruebas serán calificadas por asignaturas, pudiendo otorgarse en cada una de ellas las notas de matrícula de honor, sobresaliente, notable, aprobado y suspenso.

Artículo noventa.—Efectuarán sus exámenes de curso:
a) En los Institutos Nacionales, los alumnos oficiales, los alumnos libres y los que, habiendo cursado en Colegios reconocidos con demostrada escolaridad, lo soliciten voluntariamente como libres en la convocatoria extraordinaria.

Los alumnos de Colegios autorizados efectuarán sus exámenes de curso ante un Tribunal integrado por Catedráticos del Instituto Nacional de Enseñanza Media a cuya circunscripción pertenezcan, y por Profesores del propio Centro, según se previene en el artículo noventa y seis.

b) En los Colegios reconocidos y ante personal titulado de los propios Centros, los alumnos que hayan cursado en ellos con efectiva escolaridad y sean admitidos a examen por la Junta de Profesores.

Artículo noventa y uno.—Las pruebas de Grado constarán de ejercicios escritos y orales, verificados exclusivamente ante los Tribunales que esta Ley prevé.

Artículo noventa y dos.—Las pruebas del Grado de Bachiller elemental versarán sobre todas las materias que comprenden los cuatro primeros años del plan cursado por el alumno.

El título de Bachiller Elemental será expedido por los Directores de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Artículo noventa y tres.—Las pruebas del Grado de Bachiller superior se realizarán después de haber seguido el alumno los cursos que el plan señale.

Estas pruebas versarán sobre todas las materias comunes y las electivas que haya cursado. El título de Bachiller superior será expedido por el Rector de la Universidad correspondiente.

Artículo noventa y cuatro.—Los alumnos que acrediten debidamente haber cursado con aprovechamiento el año preuniversitario, realizarán en las Facultades en que se inscriban, pruebas de madurez que sustituirán al examen de ingreso en la Universidad, previsto en el artículo dieciocho de la vigente Ley de Ordenación Universitaria, y que versarán sobre las materias enunciadas en el artículo ochenta y tres de la presente Ley. Disposiciones especiales determinarán la participación que en ellas pueda tener el Profesorado de los Centros preparadores del curso preuniversitario.

Los alumnos que aspiren al ingreso en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos, realizarán las citadas pruebas en las Facultades de Ciencias, y su aprobación les examinará del examen de Idiomas y del llamado de cultura general exigido en dichos Centros de Enseñanza Técnica, cuyo Profesorado podrá formar parte de los Tribunales que al efecto se designen en la forma que se determine reglamentariamente.

Artículo noventa y cinco.—De todas las pruebas realizadas en cumplimiento de esta Ley quedará constancia en las actas del Centro donde curse el alumno, en los registros y expedientes del Instituto de la demarcación y en el libro de calificación escolar.

SECCION SEGUNDA

Los Tribunales

Artículo noventa y seis.—Los Tribunales de ingreso en el Bachillerato estarán constituidos:

a) Para los alumnos de los Institutos Nacionales, por tres Catedráticos o Profesores del Centro, designados por el Director.

b) Para los alumnos de los Colegios reconocidos, por tres Profesores del mismo Centro.

c) Para los alumnos de los Colegios autorizados, por dos Catedráticos o Profesores del Instituto de Enseñanza Media a cuya circunscripción pertenezca el Colegio y por un Profesor de éste.

Artículo noventa y siete.—Los Institutos Nacionales y los Colegios reconocidos gozarán de plena autonomía en la realización de las pruebas de fin de curso.

Los alumnos de los Colegios autorizados efectuarán su examen de fin de curso ante Tribunales compuestos por dos Catedráticos o Profesores del Instituto de Enseñanza Media, a cuya circunscripción pertenezca el Colegio, y un Profesor titular del Centro respectivo.

Artículo noventa y ocho.—Los Tribunales de Grado elemental estarán constituidos:

a) Para los alumnos de los Institutos Nacionales y de los Colegios reconocidos por:

Presidente: Un Catedrático de Universidad designado por el Rector de la Universidad del respectivo distrito.
Dos Vocales: Inspectores oficiales de Enseñanza Media, designados por el Ministerio de Educación Nacional.

Para los alumnos de los Colegios autorizados, por:

Presidente: Un Inspector oficial de Enseñanza Media o, en su defecto, Catedrático de Enseñanza Media, de circunscripción distinta, en función inspectora, designado por el Ministerio de Educación Nacional.

Dos Vocales: Catedráticos del Instituto a cuya circunscripción pertenezca el Centro autorizado, uno de Letras y otro de Ciencias, designados a propuesta del Director del Instituto.

Dos Vocales: Licenciados, uno también en Filosofía y Letras y otro en Ciencias, Profesores del Centro a que pertenezcan los alumnos designados por el Director del mismo.

Artículo noventa y nueve.—Los Tribunales de Grado Superior estarán constituidos:

a) Para los alumnos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Colegios reconocidos, por:

Presidente: un Catedrático de Universidad, designado por el Rector de la Universidad del respectivo Distrito.
Dos Vocales: Inspectores Oficiales de Enseñanza Media, designados por el Ministerio de Educación Nacional.

Para los alumnos de los Colegios autorizados, por:

Presidente: Catedrático de Universidad, designado por el Rector del Distrito.
Un Vocal: Catedrático del Instituto Nacional de Enseñanza Media a cuya circunscripción pertenezca el Centro, designado a propuesta del Director.

Otro Vocal: Inspector Oficial de Enseñanza Media o, en su defecto, Catedrático de Enseñanza Media, de circunscripción distinta en función inspectora, designado por el Ministerio.

Dos Vocales: Licenciados, uno en Letras y otro en Ciencias, Profesores del Centro a que pertenezcan los alumnos, designados a propuesta del Director.

Artículo ciento.—El Ministerio de Educación Nacional podrá sustituir, si fuera necesario, los dos Vocales Inspectores de Enseñanza Media, en la composición de Tribunales de Grado elemental o superior, para los alumnos de los Centros oficiales y para los de Patronato y privados (artículos veinte y veintuno de la presente Ley) por Catedráticos de Instituto de circunscripción distinta, en función inspectora, con la conveniente especialización en Filosofía y Letras o en Ciencias.

Asimismo podrá el Ministerio sustituir en la Presidencia de los Tribunales de Grado elemental para los alumnos de los Institutos Nacionales y de los Colegios reconocidos (artículo noventa y ocho, apartado A), el Catedrático de Universidad por un Inspector oficial de Enseñanza Media.

Artículo ciento uno.—Las calificaciones de exámenes de Grado elemental y Superior serán de suspenso aprobado, notable y sobresaliente, pudiendo otorgarse premios extraordinarios en la proporción de uno por cada veinte alumnos o fracción de veinte.

Artículo ciento dos.—Los alumnos libres serán juzgados en los exámenes de Grado por el Tribunal constituido para los alumnos del Instituto Nacional en que estén matriculados.

Artículo ciento tres.—Los Tribunales examinadores de Grado constarán de tantos Vocales suplentes como titulares, designados de igual modo.

Artículo ciento cuatro.—A todos los Tribunales de ingreso, de curso y de Grado elemental y superior se incorporará un Profesor oficial de Religión autorizado por el Ordinario para participar en dichas pruebas, y que examinará exclusivamente de esta materia. Su puntuación será siempre tenida en cuenta en la calificación de conjunto.

Artículo ciento cinco.—Los alumnos que aspiren a la obtención de los Grados elemental y superior deberán obtener previamente a su presentación ante el Tribunal respectivo, certificado de haber recibido con suficiencia las enseñanzas a que se refiere el artículo ochenta y cinco de la presente Ley.

Artículo ciento seis.—En cumplimiento de lo que dispone el artículo dieciséis de esta Ley, el Rector de cada Universidad vigilará la eficacia, pureza y libertad de los exámenes de Grado y tramitará o resolverá todas las incidencias que en la práctica se produzcan, conforme a las normas reglamentarias.

Artículo ciento siete.—El Ministerio de Educación Nacional determinará reglamentariamente las fechas, lugares y demás circunstancias de celebración de los exámenes.

Cada Tribunal de Grado sólo podrá examinar a un número limitado de alumnos, fijado por el Ministerio. Las pruebas orales serán públicas, y en ellas el Tribunal examinador se dividirá en dos grupos: uno de Ciencias y otro de Letras. Cada uno de ellos no podrá examinar simultáneamente a varios alumnos, sino que los jueces escucharán a cada examinando y dictaminarán sobre todas las materias de su grupo respectivo, cualquiera que sea la que cada examinador profese.

Los jueces deberán tener presente, al realizar y calificar los exámenes de Grado, el expediente académico del alumno, consignado en el libro de Calificación Escolar.

CAPÍTULO IX

Validez de los títulos y coordinación con otras enseñanzas

Artículo ciento ocho.—El Bachillerato elemental será exigido para el ingreso en todos los Centros docentes que requieran la preparación cultural propia de dicho Grado.

Podrá ser exigido para la admisión a las oposiciones y concursos para proveer plazas de las escalas auxiliares en todas las ramas de la Administración Civil del Estado, la Provincia y el Municipio, y de las Empresas y Servicios públicos, cuando no se exija Grado superior.

Artículo ciento nueve.—El Bachillerato superior será exigido para la admisión a las oposiciones y concursos para proveer plazas de las escalas técnicas en todas las ramas de la Administración Civil del Estado, la Provincia y el Municipio y de las Empresas y Servicios públicos, cuando no se exija título superior.

Artículo ciento diez.—La aprobación de los cinco cursos del Bachillerato laboral y de las asignaturas del Bachillerato elemental que no puedan ser reglamentariamente conmutadas, permitirá obtener el título de Bachiller elemental, sin más que realizar los exámenes de Grado ante los Tribunales designados para los alumnos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Los Bachilleres de Grado elemental podrán obtener el título de Bachilleres laborales, aprobando las enseñanzas y prácticas técnicas de la modalidad que elijan.

Disposiciones especiales regularán la posibilidad de cursar los estudios de Enseñanza Media y del Bachillerato laboral en los mismos Centros.

Artículo ciento once.—El Ministerio, previo informe del Consejo Nacional de Educación, regulará la mutua convalidación de estudios y la coordinación de enseñanzas entre cada uno de los Grados del Bachillerato y las enseñanzas técnicas, laborales y profesionales de carácter medio que actualmente se cursen o puedan en el futuro cursarse.

CAPÍTULO X

Los medios pedagógicos

Artículo ciento doce.—Los Centros docentes sólo podrán utilizar los libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, oído el Consejo Nacional de Educación, que dictaminará sobre el contenido científico, las características pedagógicas, la presentación tipográfica y el precio.

Artículo ciento trece.—Los educadores podrán escoger los libros de texto que prefieran entre los aprobados, pero el Estado protegerá con premios a los textos mejores, y estimulará periódicamente, mediante concursos públicos, la renovación y perfeccionamiento de los existentes.

Artículo ciento catorce.—El Ministerio de Educación Nacional organizará un Gabinete Técnico con las siguientes funciones:

- a) Recoger la experiencia de los educadores para el constante mejoramiento de la enseñanza;
- b) Establecer servicios pedagógicos circulantes de guiones para conferencias, películas, series de diapositivas, discos, etc., a disposición de todos los Centros docentes;
- c) Formar bibliotecas especializadas de libros de texto modelo, agrupados por asignaturas y grados, al servicio del Profesorado;
- d) Contribuir a las tareas de los cursos de formación y perfeccionamiento del Profesorado oficial y no oficial;
- e) Orientar los viajes de estudio;
- f) Impulsar la acción cultural de los Centros de Enseñanza Media sobre las localidades en que radiquen, en coordinación con la Delegación Nacional de Educación del Movimiento;
- g) En general, fomentar el progreso docente y educativo en este Grado de la enseñanza.

CAPITULO XI

Protección escolar

Artículo ciento quince.—El Estado, además de prestar la asistencia prevista en la Ley de Protección Escolar, creará el Servicio de Orientación psicotécnica, el Seguro de Orfandad para la continuación de estudios, tarifas especiales de transporte, comedores, hogares y mutualidades escolares y demás servicios que contribuyan al mejoramiento social de los alumnos de Enseñanza Media.

Artículo ciento dieciséis.—Todos los Centros de Enseñanza Media oficiales o no oficiales, deberán reservar en sus residencias o internados un diez por ciento de la totalidad de sus plazas con destino a alumnos beneficiarios de becas costeadas por Organismos oficiales.

En la selección nominal de los becarios se procederá de acuerdo con la Dirección de los respectivos Centros.

Los Centros no oficiales podrán optar por proponer al Ministerio de Educación Nacional el cumplimiento de esta obligación mediante becas costeadas por el propio Centro en las condiciones y según las normas especiales que al efecto se dicten.

Igualmente, todos los Centros de Enseñanza Media oficiales y no oficiales tendrán con carácter de externos el número de alumnos gratuitos que reglamentariamente se determine, entre límites que oscilen del cinco al quince por ciento, según la cuantía del alumnado y las circunstancias del Centro. Para su fijación se oirá el informe de la Dirección del Centro y del Consejo Nacional de Educación. Cuando se trate de Centros de la Iglesia, se procederá de acuerdo con la Autoridad eclesiástica competente.

El Estado vigilará por medio de la Inspección oficial el cumplimiento de estas obligaciones.

En los Centros de carácter no oficial subvencionados por el Estado, podrá el Ministerio de Educación Nacional determinar los límites máximos del coste de la enseñanza, oídos el Consejo Nacional de Educación y la Jerarquía eclesiástica, cuando se trate de Centros docentes de la Iglesia.

Artículo ciento diecisiete.—En todos los Centros docentes, y antes de finalizar el primer año del Bachillerato, deberán ser elaboradas las fichas médicas y psicotécnicas del alumnado, en las que se recogerán las observaciones anotadas hasta entonces.

Los padres de los alumnos serán mensualmente informados, durante todo el Bachillerato, por los Directores de los respectivos Centros, acerca del desarrollo intelectual y moral de sus hijos y del resultado de las revisiones médicas a que regularmente serán éstos sometidos.

DISPOSICIONES FINALES Y TRANSITORIAS

Primera.—Esta Ley entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, quedando derogadas todas las leyes y normas especiales o reglamentarias en lo que se opongan a sus preceptos.

Segunda.—Todos los Centros de Enseñanza Media de carácter no oficial, actualmente reconocidos o autorizados, deberán solicitar su nueva clasificación en el plazo de un año, a partir de la promulgación de la presente Ley.

Tercera.—Las solicitudes a que se refiere la Disposición anterior deberán ser resueltas por el Ministerio de Educación Nacional en el plazo máximo de seis meses, a partir de su presentación en el Registro General del Departamento.

Cuarta.—Los actuales Profesores Especiales numerarios de Dibujo que estén titulados por las Escuelas Superiores de Bellas Artes o de Arquitectura, serán incluidos en el Escalafón de Catedráticos de Instituto con número bis, y tendrán todos los derechos y obligaciones de éstos.

Quinta.—Queda autorizado el Ministro de Educación Nacional para aclarar e interpretar las disposiciones de esta Ley, para dictar las normas complementarias que fueren convenientes y para incorporar al nuevo plan a los actuales alumnos de Bachillerato en el modo y tiempo que aconsejen sus circunstancias escolares.

Dada en el Palacio de El Pardo a veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres.

FRANCISCO FRANCO

LEY DE 26 DE FEBRERO DE 1953 sobre construcción por particulares de carreteras de peaje.

Las insuficiencias de las consignaciones presupuestarias para la construcción de carreteras y la conveniencia de sustituir tramos defectuosos de las existentes por otros de mejores condiciones de viabilidad, que no pueden incluirse en el Plan de modernización, aconsejan permitir la construcción por particulares de tramos de carreteras, de puentes o túneles y de mejoras de trazado en general, y autorizar el cobro de peaje a los dueños de los vehículos que por ellos transiten, para reintegro de los gastos de construcción, conservación y explotación. Todo ello, sin perjuicio de lo que, en su día, se disponga sobre las autopistas nacionales.

Este sistema, que no supone invención alguna y que se practica en diversos países, principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica, cuando el gran volumen de circulación permite rentabilidad a la obra, debe circunscribirse como ensayo a las obras en que ocurra esta circunstancia y tengan proyectos estudiados que deban ser los primeros en iniciarse, sin perjuicio de dictar disposiciones generales que encaucen la libre iniciativa privada.

Por ello, aunque actúe la misma en otros lugares, deberá producirse el concurso sobre las siguientes obras:

Túnel para atravesar la sierra de Guadarrama por debajo del Alto de los Leones.

Túnel de Orduña, en la carretera de Burgos a Bilbao.

Autopista de San Sebastián a la frontera francesa por Irún.

Carretera del Puerto de la Luz a Bañaderos, por la costa, isla de Gran Canaria, provincia de Las Palmas.

Acondicionamiento de la carretera de Gando-Arguineguín-Mogán, isla de Gran Canaria, provincia de Las Palmas.

El Estado no concederá subvención alguna, y la inspección y vigilancia de la construcción y explotación de las obras corresponderán al Ministerio de Obras Públicas y serán ejercidas por las Jefaturas de Obras Públicas.

En su virtud, y de conformidad con la propuesta elaborada por las Cortes Españolas,

DISPONGO:

Artículo primero.—Las personas naturales o jurídicas que deseen construir y explotar carreteras de peaje presentarán en la Dirección General de Carreteras y Caminos Vecinales los documentos que a continuación se mencionan, acompañando tantos ejemplares del anteproyecto y estudio económico como a provincias afecte la obra y uno más, a fin de que cada Jefatura pueda emitir, en un plazo máximo de treinta días, su correspondiente informe, el cual versará, entre otros extremos, sobre la utilidad de la obra y su compatibilidad con obras y proyectos del Estado.

Los documentos necesarios son los siguientes:

Primero, Instancia peticionaria de la concesión, dirigida al Ministro de Obras Públicas.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera. Asumidas por la Secretaría General Técnica todas y cada una de las funciones que hasta ahora tenía atribuidas la Sección Técnica General del Ministerio, queda incorporada esta a la Secretaría General Técnica del mismo, denominándose en lo sucesivo Gabinete de Estadística y Publicaciones.

Segunda. Se faculta al Ministro de Obras Públicas para atribuir por Orden ministerial a la Secretaría General Técnica cuantas funciones puedan encomendarse con carácter general a estos Organos de la Administración y para el desarrollo de lo dispuesto en el presente Decreto.

Tercera. Los créditos consignados en la vigente Ley de Presupuestos para la Sección de Técnica General del Ministerio se imputarán a la Secretaría General Técnica, debiendo adoptarse a tales efectos, por el Ministerio de Hacienda, las medidas precisas.

Cuarta. Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan al presente Decreto.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en el Pazo de Meirás a trece de septiembre de mil novecientos cincuenta y siete.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Obras Públicas,
JORGE VIGÓN SUERODIAZ

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DECRETO de 13 de septiembre de 1957 de Ordenación del curso preuniversitario.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres estableció, en su artículo ochenta y tres, como coronación del Bachillerato, un curso preuniversitario destinado a perfeccionar en sus distintos aspectos la personalidad de los alumnos que aspirasen a seguir estudios en la Universidad o en otros centros superiores de enseñanza. Ese perfeccionamiento de los alumnos había de lograrse continuando su instrucción, poniéndole en contacto con la realidad social y capacitándole para asimilar plenamente unas enseñanzas de nivel universitario.

Las líneas fundamentales de la organización del curso, trazadas por la propia Ley, fueron desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional mediante diversas Ordenes, en virtud de la autorización que le confirieron los Decretos de seis de marzo y doce de junio de mil novecientos cincuenta y tres.

La experiencia adquirida durante los cuatro años de aplicación de esas disposiciones permite configurar de un modo estable la estructura del curso preuniversitario, dentro de las estrictas previsiones legales, confirmando lo que se ha mostrado eficaz y retocando los demás aspectos, con dos propósitos principales: dar al curso un contenido más formativo y hacer congruente con éste el de las pruebas de madurez establecidas en el artículo noventa y cuatro de la citada Ley para los alumnos que acrediten su aprovechamiento en el año preuniversitario. Todo ello de acuerdo con el dictamen del Consejo Nacional de Educación.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación Nacional y previa deliberación del Consejo de Ministros,

DISPONGO:

Artículo primero.—El curso preuniversitario será obligatorio para los bachilleres citados en el párrafo primero del artículo ochenta y tres de la Ley de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres, y su realización se basará en lo dispuesto en el párrafo segundo del mismo artículo.

Artículo segundo.—El curso sólo podrán seguirlo los bachilleres:

a) Como alumnos oficiales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

b) Como colegiados en los centros no oficiales reconocidos superiores de enseñanza media.

c) En los centros especializados que se autoricen para la exclusiva finalidad de enseñar este curso, ya sea en España, ya en el extranjero. Estos centros sólo podrán funcionar si el

Ministerio de Educación les concede expresamente esta facultad y si algún instituto o colegio reconocido superior asume la responsabilidad académica de la buena marcha de los estudios con la facultad de autorizar el paso al examen de madurez.

Artículo tercero.—Los colegios reconocidos superiores, para ostentar esta clasificación, deberán tener obligatoriamente entre sus actividades el curso preuniversitario siempre que su matrícula total en los cursos quinto y sexto sea de sesenta o más alumnos y cuando, siendo de treinta o más, sin llegar a sesenta, radiquen en una población cuyo censo alcance las cincuenta mil almas.

Esta obligación la podrán cumplir a través de los centros especializados antes mencionados de la misma localidad.

Los colegios reconocidos superiores podrán transformar su curso preuniversitario en centro especializado, en régimen cooperativo con otros centros de la localidad.

Artículo cuarto.—Todos los alumnos que, habiendo aprobado los exámenes de grado superior del Bachillerato, hayan hecho el depósito para la obtención del título correspondiente podrán solicitar libremente la inscripción en cualquiera de los centros capacitados para dar las enseñanzas de este curso, y escoger también libremente las enseñanzas especiales de Letras o de Ciencias, aunque sean distintas a las estudiadas en el Bachillerato superior. En este último caso el alumno estará obligado a adaptarse al nivel establecido para los que no han cambiado de Sección.

Artículo quinto.—Para la realización del curso preuniversitario se utilizarán conferencias o clases, según las materias.

Por conferencia se entiende la exposición hecha por algún especialista sobre los puntos fundamentales de una cuestión, que habrá de ser resumida por los alumnos en sus cuadernos y ampliada en forma de composición sobre la base de lecturas diversas señaladas por el Profesor. También son conferencias las lecciones preparatorias de las visitas. Las conferencias correrán a cargo del profesorado del centro y de conferenciantes invitados libremente.

Por clase se entiende la unidad didáctica, del mismo tipo que en el Bachillerato, dedicada al aprendizaje de las distintas materias que componen el curso.

Artículo sexto.—El curso preuniversitario estará constituido por unas materias señaladas por el Ministerio y otras elegidas por el centro.

Primero.—Son materias cuya determinación corresponde al Ministerio las siguientes:

a) Estudio de un determinado periodo de la vida española vinculado a un escritor.

Se estudiará monográficamente una obra del autor, y genéricamente su producción literaria, comparándola con las de sus coetáneos. También se estudiará la época histórica correspondiente en sus distintos aspectos religioso, social, político, militar, geográfico, económico, técnico, artístico y folclórico.

Se destinarán a esta materia dos conferencias o clases semanales durante todo el curso.

b) Estudio monográfico de un tema actual en sus aspectos religioso, filosófico y social.

Durante un cuatrimestre, dos conferencias o clases semanales.

c) Monografía de un país extranjero. Comprenderá su estudio religioso, social, político, geográfico, étnico, histórico, cultural, económico y técnico. Se dedicará especial atención al estudio de sus relaciones con España.

Durante un cuatrimestre, dos conferencias o clases semanales.

d) Perfeccionamiento del idioma moderno cursado por cada alumno en el Bachillerato, mediante el estudio de una obra de un autor destacado, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito.

Durante todo el curso, cuatro clases semanales.

Para los alumnos de la opción de Letras

e) Estudio de una obra latina clásica o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario.

Durante todo el curso, tres clases semanales.

f) Estudio de una obra clásica griega o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario.

Durante todo el curso, tres clases semanales.

Para los alumnos de la opción de Ciencias

g) Estudio de un capítulo importante de las Matemáticas y resolución de problemas.

Durante todo el curso, tres clases semanales.

h) Estudio de una técnica biológica, considerando la base

científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos.

Durante el primer cuatrimestre, tres clases semanales.
 1) Estudio de una técnica física, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos.

Durante el segundo cuatrimestre, tres clases semanales.
 La distribución horaria que se propone en este número se considerará como orientadora para todos los centros.

Segundo.—En cada centro deberán organizarse cursos monográficos sobre materias elegidas por el mismo, a los que se dedicará, al menos, una conferencia o clase semanal.

También se realizará el programa de visitas a que se refiere el artículo octavo de este Decreto, dedicando una conferencia a la preparación de cada una de estas visitas.

Artículo séptimo.—Anualmente, y con la debida antelación, el Ministerio publicará los temas concretos a que se refiere el artículo anterior y propondrá colecciones de enunciados de problemas, con objeto de orientar con cierta uniformidad la modalidad formativa a que se refiere el apartado g) de dicho artículo y de proporcionar al Tribunal el material para la prueba que se especifica en el artículo vigésimo, letra c), párrafo segundo, del presente Decreto.

Artículo octavo.—Entre las actividades del preuniversitario deberán figurar en lugar destacado las visitas a centros del Estado y a entidades no estatales.

Los centros del Estado que se deben visitar con preferencia serán los de interés más general y que signifiquen más claramente las actividades encomendadas a cada una de las ramas de la Administración Pública y de la Defensa Nacional. Las visitas serán precedidas de una conferencia preparatoria dada por un Profesor del centro o por un representante del organismo que se haya de visitar, si éste voluntariamente se presta a ello. Estas conferencias versarán sobre la organización y actividad de la entidad correspondiente.

Además de estas visitas, cada centro organizará las que estime oportunas a las instalaciones más adecuadas para la mejor enseñanza de los procesos técnicos a que se refieren los apartados h) e i) del artículo sexto de este Decreto y del resto de los temas señalados para cada curso.

Artículo noveno.—Para organizar el calendario de las visitas y de las conferencias preparatorias, en cada localidad en donde exista más de un centro de enseñanza media con curso preuniversitario se constituirá una Junta de directores de estos centros.

Constituirán la Junta un director de instituto, si existiese en la localidad, y seis directores, como máximo, de los demás centros que impartan el curso preuniversitario.

Donde hubiere más de un instituto o más de seis de los otros centros, se renovará anualmente la Junta: los directores de institutos se sustituirán por orden de antigüedad personal en el Escalafón; los de los otros centros, por orden alfabético de la denominación con que aparezcan registrados en el Ministerio de Educación Nacional; si tuvieran denominación igual, se ordenarán por antigüedad, y en caso de duda resolverá sin apelación la Dirección General de Enseñanza Media.

Presidirá la Junta:
 a) En las poblaciones en que existan institutos nacionales de enseñanza media, el director del instituto que forme parte de la Junta.

b) En las restantes poblaciones, el más antiguo de los directores de colegio que formen parte de dicha Junta.

Artículo décimo.—Corresponderá a las Juntas que se establecen en el artículo anterior:

a) Promover y recibir ofertas de entidades estatales y no estatales para dar conferencias sobre su materia y para mostrar sus obras, fábricas, museos y cualquier otro tipo de instalaciones que posean.

b) Formular el calendario de visitas y conferencias preparatorias, agregando en lo posible a los alumnos de distintos centros para evitar la repetición innecesaria de las conferencias, regulando la sucesión de las visitas a las distintas instalaciones de acuerdo con las autoridades y los directores de las mismas y teniendo en cuenta que los componentes de cada visita no podrán ser más numerosos que los de un grupo de preuniversitarios.

En las poblaciones pequeñas se tenderá a que sean visitadas las entidades más significativas de la vida administrativa, cultural o económica de la comarca. En los grandes medios urbanos el número de visitas por curso no será inferior a diez.

Artículo undécimo.—Por la Inspección de Enseñanza Media

del distrito se expedirá cada año gratuitamente una tarjeta de identificación a cada uno de los grupos que estudien en curso preuniversitario en su zona. Estas tarjetas servirán para que todas las entidades dependientes del Ministerio de Educación Nacional permitan la entrada gratuita en sus establecimientos a los grupos que las exhiban y para que puedan prestarles la mayor cooperación posible las entidades estatales correspondientes a otros Ministerios, y las no estatales, contribuyendo así a la mejor formación de la juventud española.

Artículo duodécimo.—El número máximo de alumnos en las clases del curso preuniversitario será de treinta.

Para las conferencias podrán reunirse distintos grupos, y aun distintos centros, de acuerdo con la capacidad del local disponible.

Artículo decimotercero.—El horario se distribuirá de manera que las conferencias, clases y visitas se agrupen en la mañana o en la tarde, destinando la otra media jornada al trabajo personal.

Artículo decimocuarto.—Las bibliotecas de los centros pondrán a disposición de los alumnos, para su consulta, los libros más indispensables, con objeto de suplir los de texto, cuya utilización no se permite en el curso preuniversitario. Las bibliotecas públicas atenderán muy especialmente a los alumnos del preuniversitario en la utilización de sus fondos, y les iniciarán a principio del curso en el mecanismo de su funcionamiento.

Artículo decimoquinto.—Cada alumno llevará los siguientes cuadernos:

- a) Uno para reflejar las actividades a que se refiere la letra a) del número primero del artículo sexto.
- b) Otro para las actividades señaladas en la letra b) del mismo número.
- c) Otro para las señaladas en la letra c) del mismo número.
- d) Otro para los problemas de Matemáticas.
- e) Otro para reflejar el contenido de los cursos monográficos elegidos libremente por el centro; y
- f) Otro para describir las visitas que realice durante el curso.

Estos cuadernos estarán sellados y fechados cada diez páginas por el centro en que estudie el alumno. En la portada figurarán el nombre y apellidos del alumno, y cada trabajo deberá ir firmado y fechado por el mismo.

En los cuadernos correspondientes reseñará el alumno semanalmente las conferencias a que haya asistido, con las ilustraciones, esquemas y dibujos que hayan de acompañarlas, y escribirá los ejercicios semanales de redacción.

Aparte de estos cuadernos, llevará los que los profesores le indiquen en las otras materias.

Todos los cuadernos serán revisados por los profesores y estarán a disposición de la Inspección cuando ésta los solicite.

Artículo decimosexto.—La responsabilidad inmediata del curso correrá a cargo de un profesor delegado bajo los órdenes de la dirección del centro.

En los institutos nacionales de enseñanza media ejercerá estas funciones el mismo Jefe de Estudios.

Artículo decimoséptimo.—La dispensa del curso preuniversitario permite pasar directamente del examen de grado superior a las pruebas de madurez sin necesidad de que transcurra el tiempo del curso normal.

Esta dispensa se concederá a los afectados por las normas vigentes sobre convalidación de estudios y a aquellos que cumplan al menos veintiún años en el año natural en que pretenden examinarse. La dispensa eximirá de la obligación de matricularse en el curso preuniversitario y de abonar las tasas del mismo.

Las dispensas por causa de convalidación de estudios se acreditará mediante copia literal, autorizada por el director del Instituto, de la orden de convalidación.

La dispensa por razón de edad será concedida por el director del respectivo instituto nacional de enseñanza media, en un documento donde haga constar la fecha de nacimiento del interesado, de acuerdo con la certificación de nacimiento que deberá obrar en el archivo del instituto.

Artículo decimooctavo.—Para ser admitidos a las pruebas universitarias de madurez, los alumnos habrán de estar en posesión del certificado del centro bajo cuya responsabilidad académica hayan seguido el curso preuniversitario.

Los certificados se darán solamente en mayo, tendrán carácter gratuito y serán de dos clases:

- a) De aptitud, que habilitará para presentarse a las pruebas de madurez en las convocatorias de junio y septiembre del mismo año académico.

b) De escolaridad, que habilitará para presentarse exclusivamente en la convocatoria de septiembre del mismo año académico.

Los alumnos que no obtengan ninguno de estos certificados tendrán que repetir el curso.

Quiénes estén dispensados del curso preuniversitario deberán presentar los certificados mencionados en el artículo decimoséptimo del presente Decreto.

Artículo decimonoventa.—Los alumnos no podrán inscribirse en el mismo año académico en las dos secciones de Ciencias y de Letras del curso preuniversitario, pero sí podrán hacerlo en años académicos distintos, con las condiciones que se establecen en el párrafo tercero del artículo vigésimo primero del presente Decreto.

Artículo vigésimo.—Las pruebas de madurez serán de dos clases: una prueba «común» para todos los alumnos, y pruebas «específicas» para cada una de las secciones de Letras o de Ciencias.

a) La prueba «común» constará de dos ejercicios:

Primero.—Escrito, redactado en contestación a las preguntas, de un tema sacado a suerte de entre los enviados por el Ministerio de Educación Nacional, referentes al contenido de los apartados a), b) y c) del número primero del artículo sexto de este Decreto; y

Segundo.—Oral, de conversación y traducción del idioma moderno a que se refiere el apartado d) del mismo número.

b) La prueba «específica» de Letras constará de dos ejercicios:

Primero.—Escrito, de traducción con diccionario, de un trozo latino de una obra del mismo autor propuesto para el correspondiente curso, de acuerdo con el apartado e) del número primero del artículo sexto de este Decreto, y de otro trozo griego de la misma obra o de otra obra del mismo autor a que se refiere el apartado f) del mismo número; y

Segundo.—Oral, consistente en traducir sin diccionario y comentar desde el punto de vista literario y cultural parte de la obra latina y del fragmento griego designados por el Ministerio para su estudio, de acuerdo con los apartados e) y f) citados.

c) La prueba específica de Ciencias constará de dos ejercicios:

Primero.—Escrito, redactado en contestación a los ejercicios y preguntas propuestos en un tema sacado a suerte de entre los enviados por el Ministerio, que versarán sobre las cuestiones a que se refieren las letras h) e i) del número primero del artículo sexto de este Decreto; y

Segundo.—Oral, consistente en el desarrollo razonado de tres problemas, como máximo, elegidos por el Tribunal entre los de la colección de enunciados que, de acuerdo con lo dispuesto bre no hayan sido aprobados en la prueba común, repetirán el Ministerio que el respectivo curso académico, y en alguna pregunta, sobre el capítulo de Matemáticas señalado en la letra g) del número primero del artículo sexto de este Decreto.

Artículo vigésimo primero.—La aprobación de la prueba común será imprescindible para presentarse a la específica de la sección, y tendrá validez definitiva.

Los alumnos que al término de la convocatoria de septiembre no hayan sido aprobados en la prueba común, repetirán el curso preuniversitario completo, previa nueva inscripción y abono de la tasa reglamentaria.

Los que no hayan sido aprobados en la prueba específica de una sección, tendrán que inscribirse sólo en la parte del curso preuniversitario correspondiente a la sección que elijan, con pago de la mitad de la tasa reglamentaria.

Estas nuevas inscripciones serán sin dispensa de escolaridad.

Artículo vigésimo segundo.—Los rectores podrán autorizar, a título individual y con carácter extraordinario, la presentación a las pruebas específicas de las dos opciones en las convocatorias de un mismo curso académico a los alumnos que, habiendo hecho el curso preuniversitario en una sola de sus secciones, lo soliciten, con las siguientes condiciones:

a) Habrá de tratarse de alumnos que hayan obtenido calificación de sobresaliente en el examen de grado superior y que posean el certificado de aptitud previsto en el apartado a) del artículo decimoctavo.

b) La autorización sólo tendrá validez para un curso académico.

Artículo vigésimo tercero.—Los rectores designarán de entre los catedráticos de su Universidad competentes en la materia objeto de examen los Tribunales necesarios para juzgar por separado los ejercicios de la prueba común, los de la específica de Letras y los de la de Ciencias.

Los Tribunales de la prueba común se compondrán de cinco miembros, y los de las específicas de tres, actuando de presidente el catedrático más antiguo y de secretario el más moderno.

Artículo vigésimo cuarto.—La participación señalada en el primer párrafo del artículo noventa y cuatro de la Ley de dieciséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres se asigna a un inspector de Enseñanza Media, que formará parte de cada uno de los Tribunales en calidad de Secretario adjunto, al que se le encomiendan las siguientes misiones:

a) Formar las tandas de examinandos, de acuerdo con el número conveniente y con la igualdad de idioma moderno en la prueba común.

b) De acuerdo con el Presidente, publicar el calendario general de las pruebas y los llamados diarios.

c) Colaborar en la vigilancia de las pruebas escritas y estar presente en las orales y en las deliberaciones del Tribunal.

d) Ayudar al Secretario en la redacción de las actas parciales de cada ejercicio con la puntuación dada por cada uno de los jueces y del acta final de la prueba con las notas medias obtenidas por cada alumno.

e) Suscribir una diligencia en el libro de calificación escolar del alumno, haciendo constar el resultado de las pruebas.

f) Enviar al Ministerio los datos que le sean pedidos con fines estadísticos y de perfeccionamiento del Bachillerato.

El Secretario adjunto carecerá de voz y de voto en el Tribunal y tendrá a su servicio, para desempeñar las anteriores misiones, el personal administrativo necesario.

Artículo vigésimo quinto.—La calificación de cada ejercicio será la media resultante de las concedidas por los jueces, que podrán otorgar de cero a diez puntos. La calificación de cada una de las pruebas será la media de las obtenidas en los ejercicios que la compongan.

Las puntuaciones de prueba menores de cinco darán lugar a la calificación de «no admitido»; las de cinco o más puntos se calificarán «admitido», expresando a continuación la puntuación obtenida.

La calificación final se obtendrá sacando la media de las obtenidas en las dos pruebas, común y específica.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Este Decreto entrará en vigor en el curso mil novecientos cincuenta y siete-cincuenta y ocho.

Segunda.—Quedan derogadas las Ordenes ministeriales de treinta de diciembre de mil novecientos cincuenta y tres y las demás normas que se opongan a lo dispuesto en el presente Decreto. Por el contrario, seguirá vigente el Decreto de diecisiete de junio de mil novecientos cincuenta y cinco (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO de doce de julio), relativo a la enseñanza del curso preuniversitario en el extranjero, con la modificación que se establece en el artículo segundo, párrafo segundo, del presente Decreto.

Tercera.—Se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para dictar cuantas disposiciones sean necesarias para el cumplimiento del presente Decreto.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—En los cursos de mil novecientos cincuenta y siete-cincuenta y ocho y mil novecientos cincuenta y ocho-cincuenta y nueve no se exigirá en las pruebas de madurez la conversación y la traducción inversa en el idioma moderno elegido, ni tampoco la del ejercicio oral de traducción sin diccionario de los idiomas clásicos.

Segunda.—Las pruebas a que se refiere la transitoria primera se realizarán del modo que en el Decreto se indica, a partir del curso mil novecientos cincuenta y nueve-sesenta, inclusive.

Tercera.—En el curso mil novecientos cincuenta y siete-cincuenta y ocho se permitirá que el número de alumnos por cada clase del curso preuniversitario sea, como máximo, el que fija el Decreto de treinta y uno de mayo de mil novecientos cincuenta y siete para los cursos primero y quinto del Bachillerato.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en el Pazo de Meirás a trece de septiembre de mil novecientos cincuenta y siete.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación Nacional,
JESUS RUBIO GARCIA-MINA

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

LEY 12/1970, de 4 de agosto, por la que se concede un crédito extraordinario de 70.000.000 de pesetas al Ministerio de Asuntos Exteriores, para abonar cuotas de España de los años 1966 a 1969, ambos inclusive, al Fondo Especial de las Naciones Unidas.

El Ministerio de Asuntos Exteriores ha expuesto que están pendientes de pago las cuotas de los años mil novecientos sesenta y seis a mil novecientos sesenta y nueve que España debe abonar a la Organización de las Naciones Unidas, con destino al Fondo Especial de Desarrollo.

En el expediente instruido para obtener recursos con el fin de liquidar los citados descubiertos, consta que no existe crédito adecuado en el presupuesto de aquel Departamento con el que pueda atenderse la referida obligación, y en consecuencia, es preciso habilitar un crédito extraordinario, con cuya concesión se ha mostrado conforme la Dirección General del Tesoro y Presupuestos, y ha sido informada favorablemente por el Consejo de Estado.

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

Artículo primero.—Se concede un crédito extraordinario de setenta millones de pesetas, aplicado al Presupuesto en vigor de la Sección doce, «Ministerio de Asuntos Exteriores»; servicio cero cuatro «Dirección General de Cooperación y Relaciones Económicas Internacionales»; capítulo cuarto, «Transferencias corrientes»; artículo cuarenta y nueve, «Al exterior»; concepto nuevo cuatrocientos noventa y dos, «Para el pago de las cuotas que corresponde satisfacer a España al Fondo Especial de las Naciones Unidas por los años mil novecientos sesenta y seis a mil novecientos sesenta y nueve, ambos inclusive».

Artículo segundo.—El importe a que asciende el mencionado crédito extraordinario se cubrirá en la forma determinada por el artículo cuarenta y uno de la vigente Ley de Administración y Contabilidad de la Hacienda Pública.

Dada en el Pazo de Meirás a cuatro de agosto de mil novecientos setenta.

FRANCISCO FRANCO

El Presidente de las Cortes,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARCEL Y NEBREA

LEY 13/1970, de 4 de agosto, sobre habilitación de los recursos extraordinarios por la sobretasa postal aprobada por los Decretos 1190/1969 y 3285/1969, por un importe total de 1.335.322.155 pesetas, a favor del Fondo Nacional de Protección al Trabajo para las obligaciones a que se refieren los citados Decretos en relación con los ex trabajadores españoles en Gibraltar.

Para solventar el problema planteado por la situación de los que fueron trabajadores españoles en Gibraltar, el Consejo de Ministros, en su reunión de seis de junio de mil novecientos sesenta y nueve, adoptó una serie de medidas sobre concesión a los mismos de ayudas de carácter extraordinario, que tendrían su cauce en el Fondo Nacional de Protección al Trabajo.

Al propio tiempo, por Decreto mil ciento noventa/mil novecientos sesenta y nueve, de veinte de junio—prorrogado hasta treinta y uno de diciembre de mil novecientos sesenta por el tres mil doscientos ochenta y cinco/mil novecientos sesenta y nueve, de diecinueve de diciembre—, se estableció una sobretasa postal, cuyo rendimiento se destinaba a la cobertura de aquellas obligaciones. Estos preceptos se complementan, con el acuerdo de

la Comisión Delegada de Asuntos Económicos, adoptado en su reunión de trece de febrero de mil novecientos sesenta, por el que se dispuso la tramitación de un expediente de concesión de crédito extraordinario que enviado por el Ministerio de Trabajo, ha obtenido, en la tramitación reglamentaria, informe favorable de la Dirección General del Tesoro y Presupuestos, de conformidad del Consejo de Estado, si bien este Alto Cuerpo Consultivo señala que el gasto cuya habilitación se propone debe ser convalidado.

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

Artículo primero.—Se convalidan como obligaciones del Estado las contraídas por la Administración hasta un importe máximo de pesetas mil trescientos treinta y cinco millones trescientas veintidós mil ciento cincuenta y cinco, como consecuencia de los abonos realizados o a realizar durante los años mil novecientos sesenta y nueve/mil novecientos sesenta a los ex trabajadores españoles en Gibraltar.

Artículo segundo.—Se concede un crédito extraordinario de pesetas mil trescientos treinta y cinco millones trescientas veintidós mil ciento cincuenta y cinco, aplicado al presupuesto en vigor de la Sección cero nueve, «Fondos Nacionales»; Servicio cero tres, «Fondo Nacional de Protección al Trabajo»; capítulo cuatro, «Transferencias corrientes»; artículo cuarenta y ocho, «A familias»; concepto nuevo cuatrocientos ochenta y dos, «Al Patronato del Fondo Nacional de Protección al Trabajo, para resarcirle de las cantidades satisfechas o que satisfaga durante los años mil novecientos sesenta y nueve/mil novecientos sesenta a los ex trabajadores españoles de Gibraltar, en cumplimiento de la Orden del Ministerio de Trabajo de nueve de julio de mil novecientos sesenta y nueve y del acuerdo de la Comisión Delegada de Asuntos Económicos de trece de febrero de mil novecientos sesenta».

Artículo tercero.—El importe a que asciende el mencionado crédito extraordinario se cubrirá en la forma determinada por el artículo cuarenta y uno de la vigente Ley de Administración y Contabilidad de la Hacienda Pública.

Dada en el Pazo de Meirás a cuatro de agosto de mil novecientos setenta.

FRANCISCO FRANCO

El Presidente de las Cortes,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARCEL Y NEBREA

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa.

El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habi-

tantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil pobres de solemnidad, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.

Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsora de las necesidades nuevas y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia.

El convencimiento de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual.

Una reforma, aunque la inspiren muy nobles deseos, no siempre sirve para mejorar la situación existente. Y cuando se trata de reformar algo tan trascendente y delicado como la educación, todo estudio y reflexión de las nuevas medidas y orientaciones es poco. Se ha querido, por tanto, contar con el asesoramiento de los sectores profesionales más capacitados y de las entidades más representativas de la sociedad española antes de redactar esta Ley. Por ello se publicó en febrero de mil novecientos sesenta y nueve el estudio «La educación en España: bases para una política educativa» (Libro blanco). La síntesis de la situación educativa española que presentaba el mismo y el avance de las líneas generales de la política educativa que el Gobierno se proponía seguir ha constituido un esquema para encauzar la consulta a la sociedad española, que ha respondido con una comprensión y amplitud sin precedentes, aportando una gran riqueza de críticas y sugerencias que han sido tenidas muy en cuenta al elaborar esta Ley.

Esta previa participación en la tarea preparatoria de la reforma de nuestro sistema educativo era ineludible por razones de eficacia, pues es evidente que en materia de educación los preceptos legales carecen en muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social. Por ello, la historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar. Por el contrario, partir de la situación presente y pulsar el sentir nacional es de antemano garantizar la adecuación de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país.

La educación es una permanente tarea inacabada; por ello la Ley contiene en sí misma los necesarios mecanismos de autocorrección y de flexibilidad, a fin de que, en el deseo de acertar, no haya hipótesis pedagógica que se rechace, sino después de ensayada, ni ayuda que no se acepte y agradezca, ya que la Educación, en definitiva, es tarea de todo el país.

El espíritu de la Ley no consiste, por tanto, ni en el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios. Lejos de ello, esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen la responsabilidad de esas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere.

La Ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo. La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle. La tarea de los Institutos de Ciencias de la Educación, en este sentido, será de suma importancia.

La uniformidad estricta impide que cada Centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir. El régimen de concertos y de Estatutos

singulares que la Ley postula y, en general, la autonomía de los Centros que ésta promueve trata de obviar tales dificultades. Asimismo en los nuevos centros docentes se hará posible el que a ellos puedan llevarse con mayor facilidad nuevas iniciativas, sin el obstáculo de una falsa tradición o de los llamados derechos o intereses adquiridos.

Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: Hacer participe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

La nueva estructura del sistema educativo que se propone en la presente Ley responde a las finalidades anteriormente expuestas. El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza. El Bachillerato unificado y polivalente, al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito. La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional. En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo.

Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Para el logro del primero de estos objetivos desempeñarán una función de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación, que, establecidos en todas y cada una de las Universidades españolas, han de prestar servicios de inapreciable valor a todo el sistema educativo, cumpliendo así la misión rectora de la Universidad en el plano educacional. Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes.

La reforma está inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencias de otros países. La flexibilidad que caracteriza a esta Ley permitirá las reorientaciones e innovaciones necesarias no ya sólo para la aplicación de la reforma que ella implica, sino también para la ordenación de la misma a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual, profundamente dinámica. Tal flexibilidad no impide, sin embargo, la dirección por el Estado de toda la actividad educativa, pues es responsabilidad del mismo, y así se destaca en esta Ley la función esencial de formular la política en este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y Centros.

La Ley General de Educación desde un punto de vista jurídico, necesariamente ha de presentar unas características diferenciadas respecto de la mayoría de las demás Leyes. Cabría afirmar que en ella forzosamente debe ser menor la dosis de jurisdicción en sentido estricto. Basta señalar que factores tan

decisivos en una obra de educación como la personalidad del Maestro, su relación con los alumnos, la auténtica vida corporativa de los centros docente y el imprescindible ambiente favorecedor de la enseñanza no son susceptibles de una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada por el Estado, al modo con que se efectúa la ordenación de otro tipo de conductas. En dicha vertiente, como no puede ser menos en una Ley General de Educación, no se trata de vencer, sino de convencer, y, por supuesto, la aplicación efectiva de la misma sólo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española como garantía al gran esfuerzo que ha de exigirse para llevar adelante la conquista de tan altas cimas como las que esta Ley promete. El funcionamiento jurídico que la Ley presenta estará supeditado en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica, y por eso los márgenes y elasticidades que en ella se contienen no deben verse como deficiencias de lo que debe ser una norma, sino, por el contrario, como requisitos positivos y esperanzadores para que pueda regularse una materia tan delicada como es la educación.

Una expansión del sistema educativo como la que la presente Ley contempla lleva aparejado un aumento congruente de los gastos públicos. Esto exigirá un esfuerzo importante del país, porque todo sistema educativo eficaz resulta necesariamente costoso. Pero España, que ha sido capaz en los últimos treinta años de aportar un caudal ingente de energías y de medios para el financiamiento de las grandes obras en las que se basa nuestro progreso material actual, ha de contribuir con el mismo decidido interés y generosidad a la más noble y productiva de las inversiones: a la que está orientada hacia el beneficio de cada hombre, de su elevación espiritual y bienestar material. Prudentemente, y considerando de manera realista las posibilidades de formación de profesorado y de medios financieros, la Ley prevé para la aplicación de la reforma un plazo de diez años. En materia de educación no es posible acelerar los procesos, aun contando con la financiación precisa, so pena del riesgo cierto de rebajar el nivel educativo real. Dentro de este plazo hay aspectos que, naturalmente, deben ser atendidos prioritariamente y reformas inaplazables, que tienen escasas o nulas repercusiones económicas.

Todo ello habrá de realizarse previa una cuidadosa planificación ya iniciada al nivel nacional, provincial y local, basada en un mapa escolar que muestre la distribución de nuestras instituciones docentes y en estudios e investigaciones minuciosas que permitan determinar con seguridad las necesidades educativas que plantearán los próximos años y, consecuentemente, arbitrar los recursos necesarios. Las innovaciones técnicas y reformas importantes están siendo experimentadas y lo seguirán siendo en instituciones educativas antes de su generalización al resto del país. Ello permitirá evitar desperdicios innecesarios y avanzar con seguridad y firmeza, con el propósito de obtener el mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo nacional y de los recursos a él dedicados.

Cuestión esencial para determinar las posibilidades y plazo, durante el cual podrá llevarse a cabo la implantación de la presente Ley, ha sido la determinación de su coste financiero, el cual se ha distribuido en anualidades, de conformidad con las sucesivas etapas de aplicación de la misma. Dadas las características especiales que concurren en el sector educación, se ha considerado necesario, aunque sea con carácter indicativo, que dichas anualidades puedan incorporarse a los Presupuestos Generales del Estado, dentro del límite que se marque para alcanzar los objetivos de la política presupuestaria.

El éxito de una reforma como la que ahora se acomete, solamente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en los que han de dirigirla y aplicarla. Será necesaria una reorganización profunda de la administración educativa, y así se prevé en esta Ley, pero será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusiasmo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos.

Al iniciarse la fase de información pública se decía algo en el «Libro Blanco» que es pertinente repetir ahora. La nueva política educativa es un acto de fe en el futuro de España, así como en la capacidad renovadora de los españoles. Los medios no faltarán si la voluntad existe. La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana.

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

TITULO PRELIMINAR

Artículo primero.—Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.

Dos. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.

Artículo segundo.—Uno. Todos los españoles, de conformidad con lo establecido en la Declaración novena de la Ley de Principios del Movimiento Nacional y el artículo quinto del Fuero de los Españoles, tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que, de acuerdo con los fines establecidos en el artículo anterior, les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos.

Dos. La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado.

Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza.

Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita.

Tres. Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos.

Cuatro. Para la consecución de los objetivos que se determinan en la presente Ley se arbitran en la misma los créditos necesarios, incluso los expresados en las disposiciones adicionales y se obtendrán los recursos precisos para su financiación.

Cinco. Se sancionará a quienes incumplan o dificulten el cumplimiento del deber de educación obligatoria.

Artículo tercero.—Uno. La educación, que a todos los efectos tendrá la consideración de servicio público fundamental, exige a los Centros docentes, a los Profesores y a los alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus correspondientes actividades, con arreglo a las singularidades que comportan las diversas funciones que les atribuye la presente Ley y sus respectivos estatutos.

Dos. La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde.

Tres. El estudio constituye para los alumnos un deber social. El Estado valora y exalta esta actividad como modalidad del trabajo y la protegerá con la fuerza de la Ley, haciéndola compatible con el cumplimiento de los demás deberes.

Artículo cuarto.—Corresponde al Gobierno, en materia de educación, sin perjuicio de la competencia que a las Cortes atribuye su Ley constitutiva en los artículos diez punto uno y doce:

- a) Determinar la política educativa en todos sus niveles y modalidades.
- b) Programar las realizaciones en función de las necesidades y recursos disponibles.
- c) Crear y suprimir Centros estatales de enseñanza y elevar a las Cortes los proyectos de Ley de creación, de autorización para la creación o de supresión de Universidades, así como

de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores que no estuviesen situadas en la misma ciudad donde tiene su sede una Universidad.

d) Estimular y proteger la libre iniciativa de la sociedad, encaminada al logro de los fines educativos, y eliminar los obstáculos que los impidan o dificulten, así como los influjos extra escolares que perjudiquen la formación y la educación.

e) La reglamentación de todas las enseñanzas y la concesión o reconocimiento de los títulos correspondientes.

f) La supervisión de todas las instituciones de enseñanza estatal y no estatal.

g) La adopción de cuantas medidas sean necesarias para la ejecución de lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo quinto.—Uno. Las Entidades públicas y privadas y los particulares pueden promover y sostener Centros docentes que se ajustarán a lo establecido en esta Ley y en las disposiciones que la desarrollen.

Dos. La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los Centros docentes.

Tres. Los padres, y en su caso los tutores o guardadores legales, tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los Centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo.

Cuatro. Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes.

Cinco. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.

Artículo sexto.—Uno. El Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia católica en materia de educación, conforme a lo concordado entre ambas potestades.

Dos. Se garantiza, asimismo, la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia católica en los Centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales, con arreglo a lo establecido en el artículo sexto del Fuero de los Españoles.

Tres. En todo caso se estará a lo dispuesto en la Ley reguladora del ejercicio del derecho civil a la libertad en materia religiosa.

Artículo séptimo.—Uno. En niveles educativos no gratuitos las tasas de los Centros estatales no excederán de los costes reales por puesto escolar. Dentro de estos límites, el Gobierno fijará su importe, que podrá ser diversificado de acuerdo con criterios que ponderen el rendimiento de los alumnos y su situación económica.

Dos. En los Centros no estatales concertados, a los que alude el artículo noventa y seis, en los niveles educativos no gratuitos los precios serán fijados en el concierto que se suscriba en función de los costes reales por puesto escolar y de las ayudas concedidas por el Estado y demás Entidades públicas y privadas, así como de las exenciones y modificaciones fiscales.

Tres. Los precios que por todos los conceptos exijan a sus alumnos los Centros no concertados, serán comunicados al Ministerio de Educación y Ciencia y requerirán la aprobación del mismo para su entrada en vigor.

Artículo octavo.—Siempre que lo estime conveniente, y en todo caso anualmente, el Gobierno informará a las Cortes, de acuerdo con el artículo cincuenta y tres de la Ley Orgánica del Estado, de la aplicación de la presente Ley, así como de los resultados obtenidos y propondrá, cuando proceda, las modificaciones que estime necesarias para su actualización.

TÍTULO PRIMERO

Sistema educativo

CAPÍTULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo noveno.—Uno. El sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las

exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna.

Dos. Su desarrollo se ajustará a los siguientes principios:

a) Los niveles, ciclos y modalidades educativos se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una formación general sólida y las necesidades derivadas de la estructura del empleo.

b) El sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación. Se estructurará sobre la base de un régimen común y regímenes especiales para casos singulares y concretos, como modalidades de aquél.

c) La conexión y las interrelaciones de los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación permitirán el paso de uno a otro y las necesarias readaptaciones vocacionales, ofreciendo oportunidades para la reincorporación de quienes habiéndose visto obligados a interrumpir los estudios deseen reanudarlos.

d) El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuarán a la evolución psicobiológica de los alumnos.

Tres. Será establecido un sistema de revisión y actualización periódica de planes y programas de estudio que permita el perfeccionamiento y la adaptación de los mismos a las nuevas necesidades y cuya frecuencia no perjudique la debida estabilidad.

Cuatro. La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable.

Artículo diez.—Uno. El calendario escolar será único en todo el territorio nacional, aunque se tendrán en cuenta las características regionales para su mejor adecuación, y comprenderá un mínimo de doscientos veinte días lectivos por cada curso, sin perjuicio de las enseñanzas de recuperación a que se alude en el artículo diecinueve, apartado tres.

Dos. Reglamentariamente se determinarán los límites de los horarios escolares para los distintos niveles y ciclos educativos.

Artículo once.—Uno. La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros.

Dos. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tendrá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

Tres. De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro.

Cuatro. La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva.

Cinco. La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado.

Artículo doce.—Uno. El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos.

Dos. Estarán también incluidos en el sistema educativo las modalidades que vengan exigidas por las peculiaridades de los alumnos, de los métodos y de las materias.

Tres. Las Bibliotecas, Museos, Archivos y otras instituciones científicas y culturales cooperarán al logro de los objetivos del sistema educativo y permitirán el acceso gratuito a sus fondos documentales, bibliográficos y culturales.

CAPÍTULO II

Niveles educativos

SECCIÓN PRIMERA.—EDUCACIÓN PREESCOLAR

Artículo trece.—Uno. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Dos. La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:

a) En el Jardín de la Infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

b) En la Escuela de párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

Tres. En los Centros estatales la educación preescolar será gratuita y podrá serlo también en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el condoto.

Artículo catorce.—Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y praxiomáticos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

SECCIÓN SEGUNDA.—EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Artículo quince.—Uno. La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

Dos. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas:

a) En la primera, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.

b) En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestandose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.

Artículo dieciséis.—En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religiosos, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigilar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

Artículo diecisiete.—Uno. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Dos. Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo. En la elaboración de los programas se cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integren este nivel.

Artículo dieciocho.—Uno. Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales.

Dos. Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas

a la entidad escolar y de observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos. Con este fin se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones y lugares puedan contribuir a su formación.

Artículo diecinueve.—Uno. En el periodo de Educación General Básica se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.

Dos. La valoración final del curso la hará, en la primera etapa, el Profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción, preparadas por un equipo de Profesores del propio Centro.

Tres. Aquellos alumnos que, sin requerir una educación especial, no alcancen una evaluación satisfactoria al final de cada curso pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación.

Artículo veinte.—Uno. Al término de la Educación General Básica, los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar. Aquellos que reúnan las condiciones anteriormente citadas deberán realizar pruebas de madurez de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

Dos. Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título a que se refiere el párrafo anterior recibirán un Certificado de escolaridad.

Tres. El Certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado. El título de Graduado Escolar permitirá además el acceso al Bachillerato.

SECCIÓN TERCERA.—BACHILLERATO

Artículo veintiuno.—Uno. El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.

Dos. Este nivel será unificado, en cuanto que conduce a un título único y polivalente, comprendiendo, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional.

Tres. Se desarrollará en tres cursos, que se cumplirán normalmente entre los catorce y dieciséis años.

Artículo veintidós.—Uno. En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religiosos-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva. Todo ello, en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales.

Dos. El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquellas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones.

Tres. Se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional.

Artículo veintitrés.—El Plan de estudios del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender:

a) Materias comunes, que habrán de ser cursadas por todos los alumnos.

b) Materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos habrán de elegir un número determinado, de acuerdo con sus peculiares aptitudes y bajo la tutela del Profesorado.

c) Enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional.

Artículo veinticuatro.—Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

a) Área del Lenguaje: Lengua española y Literatura; iniciación a la lengua latina; una lengua extranjera.

b) Formación estética, con especial atención a Dibujo y Música.

c) Área social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.

d) Formación Religiosa.

e) Área de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.

f) Educación física y deportiva.

Artículo veintinueve.—Uno. Entre las materias optativas a que se refiere el apartado b) del artículo veintitrés, y que serán determinadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, figurará necesariamente la lengua griega. Especialmente se considerarán optativas las ampliaciones de las materias comunes señaladas en el artículo veinticuatro.

Dos. Cada Centro de Bachillerato, previa consulta con el respectivo Instituto de Ciencias de la Educación, concretará dentro de las materias optativas establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia las que vaya a impartir de acuerdo con sus posibilidades.

Tres. Las enseñanzas que con carácter optativo impartirá cada Centro serán, al menos, el doble de las que los alumnos tengan que elegir, de acuerdo con lo que al efecto se disponga.

Artículo treinta.—Uno. Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales serán también fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y se referirán a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística y otras que se consideren adecuadas.

Dos. Para el desarrollo de estas enseñanzas, los Centros de Bachillerato podrán celebrar acuerdos con otras instituciones y con empresas públicas y privadas.

Tres. Cada Centro, previa consulta con el Instituto de Ciencias de la Educación, deberá ofrecer, al menos, dos especialidades, de las que el alumno deberá elegir una.

Artículo treinta y uno.—Uno. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.

Dos. Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada.

Tres. Los programas de las distintas materias comprenderán un contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema concreto, propuesto por el propio alumno bajo la tutoría del Profesor.

Cuatro. Los programas y orientaciones pedagógicas para el Bachillerato que no hayan sido establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia necesitarán la previa aprobación del mismo, oídos los organismos competentes.

Cinco. El trabajo escolar del alumno, preceptivo para el desarrollo total de las áreas y actividades educativas, no podrá exceder de treinta y tres horas semanales.

Artículo treinta y dos.—Uno. En los Centros estatales y en los homologados no estatales, a que se refiere el artículo noventa y cinco, la valoración del aprovechamiento del alumno en cada curso del Bachillerato se realizará mediante una calificación conjunta, efectuada por todos los Profesores del mismo.

Dos. Los alumnos de dichos Centros que no alcancen el nivel mínimo exigible en todo o en parte de las materias que integran cada curso podrán someterse a pruebas de suficiencia en las mismas, realizadas en el propio Centro, superadas las cuales, podrán pasar al curso siguiente.

Tres. En los Centros no estatales habilitados, a que se refiere el citado artículo noventa y cinco, la valoración del aprovechamiento de los alumnos se hará mediante una prueba de curso que se verificará en la forma que reglamentariamente se determine ante un Tribunal mixto, integrado por Profesores del Centro y Profesores de Centros estatales, teniendo en cuenta el rendimiento de los alumnos durante el curso.

Cuatro. La valoración de los alumnos de enseñanza libre se hará mediante pruebas de fin de curso, que se efectuarán en Centros estatales en la forma que reglamentariamente se establezca.

Cinco. Los alumnos que no superen las pruebas de suficiencia quedarán obligados a repetir el curso; pero si las deficiencias de aprovechamiento se redujeran a una o dos materias, podrán efectuar una nueva prueba dentro del mismo curso, tras haber seguido las enseñanzas de recuperación en la forma que reglamentariamente se determine.

Artículo treinta y tres.—El título de Bachiller se otorgará por el Ministerio de Educación y Ciencia al término de este nivel educativo, habilitará para el acceso a la Formación Profesional de segundo grado y permitirá seguir el curso de orientación universitaria.

SECCIÓN CUARTA.—EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Artículo treinta y cuatro.—La Educación universitaria tiene por finalidad:

Uno. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos, de acuerdo con el artículo primero de la presente Ley.

Dos. Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.

Tres. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional así como al desarrollo social y económico del país.

Artículo treinta y cinco.—Uno. La Educación universitaria será precedida de un curso de orientación.

Dos. La educación cursada en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores abarcará tres ciclos de Enseñanza, en la forma que, salvo excepciones, se señala a continuación:

a) Un primer ciclo dedicado al estudio de disciplinas básicas, con una duración de tres años.

b) Un segundo ciclo de especialización, con una duración de dos años.

c) Un tercer ciclo de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia.

Tres. La educación seguida en las Escuelas universitarias constará de un solo ciclo, con una duración de tres años, salvo excepciones.

Artículo treinta y seis.—Uno. El curso de orientación, que constituye el acceso normal a la Educación universitaria, tiene por finalidad:

a) Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas.

b) Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones.

c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

Dos. Accederán a él quienes hayan obtenido el título de Bachiller o superado la Formación Profesional de segundo grado.

Artículo treinta y siete.—El desarrollo del curso comprenderá:

a) Un plan de estudios con un núcleo común de materias y otras optativas que faciliten la orientación vocacional.

b) Cursos y seminarios breves a cargo de especialistas y profesionales de las distintas disciplinas para exponer el panorama de las ciencias y profesiones.

c) Entrenamiento en la utilización de técnicas de trabajo intelectual.

Artículo treinta y ocho.—El curso de orientación será programado y supervisado por la Universidad y desarrollado en los Centros estatales de Bachillerato y en los no estatales homologados autorizados al efecto, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo treinta y nueve.—Uno. La valoración final del curso de orientación se basará en la calidad de las actividades desarrolladas por los alumnos, acreditadas por los resúmenes orales o escritos de las explicaciones recibidas, adquisición de técnicas de trabajo intelectual y de cuantas tareas se determinen.

Dos. El resultado positivo de la valoración efectuada, que irá acompañado de las sugerencias que para la elección de carrera se ofrezcan al alumno y que en ningún caso le obligarán, dará acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores o Escuelas Universitarias, sin perjuicio de los requisitos que para el ingreso en las mismas se establezcan, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo siguiente.

Tres. Se establecerán enseñanzas de recuperación para quienes no hayan superado el curso de orientación, el cual podrá ser repetido solamente el número de veces que reglamentariamente se determine.

Artículo cuarenta.—Uno. Tendrán acceso a la enseñanza universitaria quienes hayan superado el curso de orientación.

Dos. Las Universidades podrán establecer criterios de valoración para el ingreso en las distintas Facultades y Escuelas, Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, previa autorización del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tres. Tendrán también acceso a la educación universitaria en cualquiera de sus formas los mayores de veinticinco años que no habiendo cursado los estudios de Bachillerato superen las pruebas que reglamentariamente se establezcan a estos efectos a propuesta de las Universidades.

Artículo treinta y siete.—Uno. Los planes de estudios de los Centros universitarios, que comprenderán un núcleo común de enseñanzas obligatorias y otras optativas, serán elaborados por las propias Universidades, de acuerdo con las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que revalidará dichos planes previo el dictamen de la Junta Nacional de Universidades. En caso de que alguna Universidad no elaborase en el momento necesario el respectivo plan, el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con la Junta Nacional de Universidades podrá fijar un plan hasta tanto se elabore aquél.

Dos. La ordenación de cada curso responderá a un planteamiento preciso de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y calendario escolar, y fomentará la utilización de medios modernos de enseñanza.

Tres. Se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares.

Artículo treinta y ocho.—La valoración del aprovechamiento de los alumnos en los distintos ciclos de la educación superior se hará en la forma que establezca el estatuto de cada Universidad, con arreglo a las siguientes directrices:

Uno. Se dará prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales tengan sólo carácter supletorio.

Dos. La evaluación de cada alumno se hará en lo posible en forma conjunta por todos los profesores del mismo en cada curso.

Tres. Reglamentariamente se establecerá un límite máximo de permanencia en la Universidad de los alumnos no aprobados.

Artículo treinta y nueve.—Uno. Los alumnos que hayan concluido los estudios del primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior y seguido las pertinentes enseñanzas de Formación Profesional de tercer grado; y aquellos otros que concluyan los estudios correspondientes a una Escuela universitaria, obtendrán el título de Diplomado, arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico en la especialidad correspondiente, que habilitará para el ejercicio profesional.

Tendrán acceso a las enseñanzas del segundo ciclo, mediante los requisitos docentes que reglamentariamente se establezcan, tanto los que hayan concluido el primero como los Diplomados de Escuelas universitarias, Arquitectos Técnicos o Ingenieros Técnicos.

Dos. Quienes hayan terminado los estudios del segundo ciclo tendrán derecho al título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, que habilitará para el ejercicio profesional y el acceso al tercer ciclo.

Tres. La superación del tercer ciclo, con la previa redacción y aprobación de una tesis, dará derecho al título de Doctor.

Cuatro. Los estudios de especialización abiertos a los graduados universitarios de los distintos ciclos darán derecho a un certificado acreditativo de los mismos con los efectos profesionales que en cada caso se determinen.

CAPÍTULO III

Formación profesional

Artículo cuarenta.—Uno. La Formación Profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo.

Dos. A la misma se accederá tras haber completado los estudios de los correspondientes niveles y ciclos educativos:

a) Deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato.

b) Podrán acceder a la Formación Profesional de segundo grado quienes posean el título de Bachiller y quienes, habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que

podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional.

c) Tendrán acceso a la Formación Profesional de tercer grado, además de los alumnos que hayan concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los graduados universitarios a que se refiere el artículo anterior y los de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

Tres. En cualquiera de los tres grados de Formación Profesional se facilitará la reincorporación a los niveles o ciclos académicos, de acuerdo con lo determinado en el artículo noveno, c).

Artículo cuarenta y uno.—Uno. La Formación Profesional se orientará a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresarial y sindical que comúnmente se presentan en ella.

Dos. La Formación Profesional tendrá la duración necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de dos años por grado.

Tres. Los Centros promoverán la colaboración de las Asociaciones y de los Colegios profesionales, de la Organización Sindical, así como de las Empresas dedicadas a las actividades de que se trate, con miras a lograr que los alumnos obtengan una capacitación y una formación práctica plenamente actualizadas.

Artículo cuarenta y dos.—Uno. Corresponderá al Gobierno la aprobación de los planes de estudios de Formación Profesional en sus distintos grados que serán elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con los Ministerios correspondientes y la Organización Sindical, oídos los Colegios profesionales y Entidades interesadas, de carácter público o privado, más directamente relacionados con la materia.

Dos. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y previo informe de la Junta coordinadora de Formación Profesional, determinará, en el Decreto que apruebe los planes de estudio, los títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como los efectos de éstos.

Tres. Reglamentariamente se determinará la composición, competencia y funcionamiento de la Junta a que hace referencia el párrafo anterior, en la que estarán representadas las Entidades públicas y privadas que tengan Centros de Formación Profesional.

CAPÍTULO IV

Educación permanente de adultos

Artículo cuarenta y tres.—La actualización y la reconversión profesional en servicio se realizarán en cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia y otros Departamentos ministeriales y por la Organización Sindical, las Entidades, Empresas o sectores interesados. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los correspondientes Departamentos y oídas las instituciones antes mencionadas, regulará las enseñanzas cuando sea procedente.

Artículo cuarenta y cuatro.—Uno. Mediante Centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

Dos. Dentro de su función de educación permanente, las Universidades deberán organizar por sí solas o en colaboración con las Entidades y Colegios profesionales, cursos de perfeccionamiento.

Tres. El Estado estimulará la iniciativa privada a los efectos de lo dispuesto en este artículo.

Artículo cuarenta y cinco.—Uno. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

Dos. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo respecto de las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social, así como de la que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria.

Tres. Incumbe también al Ministerio de Educación y Ciencia aprobar los programas de educación de adultos formulados por las Corporaciones, Asociaciones y Entidades y supervisar su realización; establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género.

CAPITULO V

Enseñanzas especializadas

Artículo cuarenta y seis.—Uno. Son enseñanzas especializadas aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común.

Dos. Reglamentariamente se determinarán los requisitos para el acceso a estas enseñanzas, sus efectos y su conexión con el resto del sistema educativo. Corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, oídos en su caso, los Ministerios interesados o a la Organización Sindical cuando corresponda, la regulación de las enseñanzas especializadas.

CAPITULO VI

Modalidades de enseñanza

Artículo cuarenta y siete.—Uno. A fin de ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares, el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión y el establecimiento de cursos nocturnos y en período no lectivo, así como en Empresas que habiliten locales adecuados y tengan un censo de alumnado que lo justifique.

Dos. Salvo en lo que respecta a las peculiaridades en materia de horarios, calendario escolar, métodos y régimen de Profesores y alumnos, la enseñanza impartida en estas modalidades se ajustará en su contenido y procedimiento de verificación a lo establecido con carácter general.

Tres. Se prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de los hijos de éstos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas.

Artículo cuarenta y ocho.—Uno. Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española.

Dos. Esta modalidad educativa podrá impartirse en los propios Centros docentes de régimen ordinario como materia complementaria o en cursos especiales a cargo de dichos Centros o de cualesquiera otros, con la autorización y bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tres. Las enseñanzas que se impartan en España conforme a planes extranjeros por Centros debidamente autorizados, habrán de ser complementadas con las materias que reglamentariamente se establezcan para tener validez en nuestro sistema educativo.

CAPITULO VII

Educación especial

Artículo cuarenta y nueve.—Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

Artículo cincuenta.—El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional,

elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado —especialmente el de Educación Preescolar y Educación General Básica—, de los Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y Centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que peritigan estos fines.

Artículo cincuenta y uno.—La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

Artículo cincuenta y dos.—El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente e inadaptado y no a su edad.

Artículo cincuenta y tres.—La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

TITULO SEGUNDO

Centros docentes

CAPITULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo cincuenta y cuatro.—Uno. Todos los Centros docentes establecidos en España y los Centros docentes españoles en el extranjero estarán sometidos a las normas de esta Ley y de las disposiciones que la desarrollen, debiéndose inscribir en el Registro especial del Ministerio de Educación y Ciencia, a cuya Inspección quedarán sujetos. Dicho Registro tendrá carácter público.

Dos. Queda prohibido a todo Centro docente el uso de cualquier denominación que no sea la que específicamente corresponda, de conformidad con esta Ley y sus disposiciones reglamentarias. Ninguna Entidad podrá utilizar denominaciones que puedan inducir a confusión. Las infracciones serán perseguidas en la forma legalmente establecida.

Tres. El Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Inspección y con el asesoramiento de los Organismos competentes, vigilará el rendimiento educativo de los Centros de enseñanza, atendiendo de manera fundamental a lo dispuesto en el artículo once, apartado quinto, de la presente Ley.

Cuatro. Disposiciones especiales regularán la creación y funcionamiento de Centros experimentales, con el fin de probar nuevos planes educativos y didácticos y de preparar pedagógicamente a una parte del profesorado. Igualmente se regularán los Centros de enseñanza especializada.

Artículo cincuenta y cinco.—Los Centros docentes podrán ser estatales y no estatales:

- Se entiende por Centros estatales los creados y sostenidos por la Administración del Estado, sin perjuicio de las aportaciones que obligatoriamente correspondan a las Entidades locales, de acuerdo con la legislación vigente.
- Son Centros no estatales los pertenecientes a la Iglesia o a otras Instituciones o personas físicas o jurídicas, públicas o privadas.

Artículo cincuenta y seis.—Uno. Dentro de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración.

Dos. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará con carácter general el límite máximo de alumnos por unidad o Profesor y la capacidad máxima de los distintos tipos de Centros.

Artículo cincuenta y siete.—Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de

Alumnos cuando se trate de Centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato; y de las Asociaciones de Padres y de las de Alumnos, si fuesen Centros de Formación Profesional de segundo grado o de Educación Universitaria.

CAPITULO II

Centros docentes estatales

SECCIÓN PRIMERA.—CENTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y GENERAL BÁSICA

Artículo cincuenta y ocho.—Los Centros de Educación Preescolar pueden ser Jardines de Infancia, Centros de Párvulos o Centros comprensivos de ambas etapas. En este último caso la educación correspondiente a cada una de ellas se impartirá en unidades separadas y sólo excepcionalmente la educación podrá ser conjunta.

Artículo cincuenta y nueve.—Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo quince, y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen.

Artículo sesenta.—Uno. Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor.

Dos. Corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su profesorado.

Tres. Reglamentariamente se establecerán la composición y atribuciones de los órganos a que se refiere el apartado primero y se dictarán las normas sobre gobierno, administración y régimen docente de los Centros de Educación Preescolar y de Educación General Básica.

SECCIÓN SEGUNDA.—CENTROS DE BACHILLERATO

Artículo sesenta y uno.—Uno. Todos los Centros estatales a que se refiere esta Sección se denominarán Institutos Nacionales de Bachillerato y responderán a una estructura básica, cualesquiera que sean las enseñanzas y actividades técnico-profesionales que ofrezcan con carácter optativo.

Dos. Para el desarrollo de las enseñanzas y actividades de tipo técnico-profesionales a que se refiere el artículo veintiséis, los Institutos Nacionales de Bachillerato podrán establecer conciertos con otros Centros de enseñanza, así como con Entidades públicas y privadas.

Artículo sesenta y dos.—Uno. Al frente de cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Director nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos numerarios de estos Centros oído su Claustro respectivo.

Dos. El Director deberá dirigir, orientar y ordenar todas las actividades del Centro. De una manera especial, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los Profesores que requiere la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos.

Tres. Entre el profesorado de cada Centro se designarán coordinadores, teniendo en cuenta las áreas de actividad educativa señaladas en el artículo 24 de esta Ley.

Cuatro. En cada Instituto Nacional de Bachillerato existirá un claustro integrado por el Director y el profesorado titular del Centro. Se constituirá también un Consejo Asesor en el que, junto con una participación del profesorado, estarán representados los padres de los alumnos y los círculos de éstos, cuando proceda.

Cinco. Reglamentariamente se establecerá la composición y funcionamiento de los órganos a que se refieren los apartados anteriores, y se dictarán las normas sobre gobierno, administración y régimen docente de estos Centros.

SECCIÓN TERCERA.—CENTROS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Subsección primera.—Normas generales

Artículo sesenta y tres.—Uno. La educación universitaria, en sus diversos ciclos y modalidades, se impartirá en los Departamentos, Institutos, Escuelas y Colegios Universitarios.

Dos. Las Universidades sólo podrán ser creadas y suprimidas por medio de una Ley que determinará también su distrito.

De conformidad con lo dispuesto en el artículo cuarto, c), de la presente Ley, el Gobierno a propuesta de las Universidades, podrá establecer nuevas Facultades o Escuelas Técnicas Superiores. Las Universidades no estatales no constituyen distrito.

Tres. Las Universidades tendrán personalidad jurídica y patrimonio propio y gozarán de plena capacidad para realizar todo género de actos de gestión y disposición, sin más limitaciones que las establecidas por las Leyes.

Artículo sesenta y cuatro.—Uno. Las Universidades gozarán de autonomía y determinarán por sí mismas los procedimientos de control y verificación de conocimientos, el cuadro y el sistema de sus enseñanzas y su régimen de docencia e investigación dentro de las disposiciones de la presente Ley y de las normas que se dicten para su desarrollo.

Dos. Bajo la coordinación del Ministerio de Educación y Ciencia, las Universidades asumirán la ordenación, gestión y administración de los Centros y servicios propios y la supervisión de los Centros no estatales universitarios a ellas adscritos.

Artículo sesenta y cinco.—Uno. Constituirán la hacienda de cada Universidad el conjunto de sus bienes, derechos y recursos. Los bienes afectos al cumplimiento de sus fines y los actos que para el cumplimiento inmediato de tales fines realicen, disfrutarán, en la misma medida que el Estado, de exención tributaria absoluta, incluidas las tasas y exacciones parafiscales que puedan gravarlos en favor de éste, Corporaciones locales y demás entes públicos, siempre que esos tributos o exacciones recaigan directamente sobre las Universidades en concepto legal de contribuyentes y sin que sea posible legalmente la traslación de la carga tributaria a otras personas.

Dos. Las Universidades gozarán de los beneficios que la legislación atribuya a las Fundaciones benéfico-docentes.

Tres. Serán recursos propios de la Universidad:

- a) Las tasas académicas y los ingresos obtenidos por prestación de servicios propios de sus actividades a Entidades públicas o privadas, Empresas o particulares, con los que pudiesen celebrarse acuerdos al respecto.
- b) Las subvenciones que se consignen en los presupuestos del Estado, Organismos autónomos, Corporaciones locales u otras Corporaciones públicas.
- c) Las donaciones de todo orden que puedan recibir de personas físicas o jurídicas cualesquiera.
- d) El producto de la venta de bienes propios y las compensaciones originadas por enajenación de activos fijos.
- e) Los ingresos procedentes de las operaciones de crédito que realicen para el cumplimiento de sus fines.
- f) Las rentas y cualquier otro ingreso de carácter periódico o no y de naturaleza patrimonial.

Cuatro. La actividad económica y financiera de cada Universidad se acomodará a un presupuesto de carácter anual, que deberá estar coordinado con los presupuestos generales del Estado.

El presupuesto de cada Universidad será elaborado por ella y elevado al Ministerio de Educación y Ciencia, el cual, con su informe, lo remitirá al de Hacienda, para que éste lo someta a la aprobación del Gobierno. Esta aprobación implicará la autorización a la Universidad para su completa ejecución. Las Universidades estarán sometidas al control jurisdiccional del Tribunal de Cuentas del Reino.

Cinco. En cada ejercicio las Universidades habrán de formular una Memoria de sus actividades y resultados, así como los balances y cuentas. A estos documentos se dará la tramitación determinada en el número anterior. Una vez aprobados por el Gobierno serán publicados. La contabilidad de las Universidades se organizará de manera que facilite la determinación analítica del coste y rendimiento de sus servicios.

Seis. Sin perjuicio de que los locales y equipos de docencia e investigación figuren adscritos a un Centro determinado, el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con los Organismos competentes de la Universidad, dictará las normas precisas para su aprovechamiento cuando así lo aconseje su racional y total utilización.

Artículo sesenta y seis.—Uno. Cada Universidad se registrará por un Estatuto singular ajustado a las prescripciones de la presente Ley y que habrá de ser aprobado mediante Decreto a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. Será elaborado según el procedimiento que se establezca en disposiciones complementarias, por la Junta de gobierno de la Universidad, oído su Patronato.

Dos. Los Estatutos universitarios habrán de regular, al menos, los extremos siguientes:

- a) Organización académica de la Universidad.

- b) Enumeración, estructura y competencia de los órganos de gobierno.
- c) El procedimiento de elección o designación de los titulares de los órganos de gobierno.
- d) Los criterios para la adopción y aplicación de los planes de estudio y de investigación.
- e) El procedimiento interno para la adscripción y contratación del personal docente y de investigación.
- f) Las normas básicas sobre el régimen de admisión de alumnos, verificación de conocimientos y disciplina académica y procedimientos para la regulación concreta de estas cuestiones.
- g) El régimen económico y presupuestario de la Universidad.

Tres. Los Estatutos universitarios determinarán también los preceptos de las vigentes Leyes de Administración y Contabilidad del Estado, Entidades Estatales Autónomas, Contratos del Estado y Funcionarios Civiles del Estado, de cuya aplicación será dispensada la respectiva Universidad. A este fin tales Estatutos serán informados por el Ministerio de Hacienda antes de su elevación al Consejo de Ministros.

Artículo sesenta y siete.—El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, podrá suspender el régimen estatutario de un Centro universitario cuando perturbaciones graves de orden académico, administrativo o financiero hicieran aconsejable esta medida y establecerá las normas provisionales por las que se regirá el Centro afectado durante el periodo de suspensión.

Artículo sesenta y ocho.—Uno. Las Universidades coordinarán su acción a través de la Junta Nacional de Universidades a que se refiere el artículo ciento cuarenta y seis de esta Ley.

Dos. La Junta Nacional de Universidades será oída preceptivamente en las siguientes cuestiones:

- a) Planificación de la educación universitaria.
- b) Proyectos de creación de Universidades estatales, propuestas de creación de las no estatales o de supresión de unas y otras.
- c) Proyectos de creación, propuestas de creación o supresión de nuevas Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias o Colegios Universitarios.
- d) Propuesta de creación y concierto de Colegios Universitarios adscritos y la denuncia de dichos conciertos.
- e) Planes de estudios de educación universitaria.
- f) Determinación de los requisitos y estudios mínimos exigibles para la colación de los distintos títulos universitarios.
- g) Disposiciones generales sobre el régimen de equivalencia de estudios nacionales y convalidación de estudios y títulos universitarios extranjeros.
- h) Normas generales a que habrán de ajustarse los acuerdos que las Universidades pudieran contraer entre sí o con Centros de investigación nacionales o con Universidades o Centros de investigación extranjeros o con otras Entidades públicas o privadas nacionales o extranjeras.
- i) Proyectos de normas sobre distribución de fondos presupuestarios entre las distintas Universidades.
- j) En general, en todas las cuestiones de principio que afecten a la educación universitaria.

Subsección segunda.—Estructura de la Universidad

Artículo sesenta y nueve.—Uno. Las Universidades, a los efectos del artículo 63 de esta Ley, estarán integradas por Departamentos que, a los efectos administrativos y de coordinación académica, se agruparán en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, y por Institutos, Escuelas y Colegios universitarios.

Dos. Las Universidades constituidas fundamentalmente por la agrupación de Escuelas Técnicas Superiores incorporarán, además, entre otros, los Institutos, Colegios y Escuelas universitarias de carácter técnico.

Artículo setenta.—Uno. Los Departamentos son las unidades fundamentales de enseñanza e investigación en disciplinas afines que guarden entre sí relación científica. Cada Departamento tendrá la responsabilidad de las correspondientes enseñanzas en toda la Universidad y en él estarán agrupados todos los docentes de las mismas.

Dos. A los efectos administrativos, cada Departamento estará integrado en aquella Facultad o Escuela Técnica Superior en cuyo plan de estudios ocupen sus disciplinas un lugar preferente. A los efectos de coordinación académica estará representado, además, en todas aquellas Facultades de las que imparta enseñanzas.

Artículo setenta y uno.—Uno. Los Directores de Departamento serán nombrados por los Rectores de entre los Cate-

gáticos numerarios en la forma y por el tiempo que determine el Estatuto de la respectiva Universidad.

Dos. Corresponde a los Directores de Departamento coordinar las funciones de docencia e investigación del mismo, facilitar y supervisar la actividad de su Profesorado.

Artículo setenta y dos.—Uno. Las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores son Centros de ordenación de las enseñanzas conducentes a la colación de grados académicos de todos los ciclos de una determinada rama del saber.

Dos. Las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores podrán ser:

a) Orgánicas, que son aquellas a las que compete, además de las funciones ordenadoras la administración de los Departamentos en ellas integrados.

b) No orgánicas, que son aquellas que reducen su función a la ordenación de enseñanzas a que se refiere el párrafo primero del presente artículo.

Artículo setenta y tres.—Uno. Los Institutos universitarios son Centros de investigación y de especialización que agrupan, a este solo efecto, personal de uno o varios Departamentos universitarios y personal propio.

Dos. Estos Institutos pueden estar orgánicamente integrados en una Facultad universitaria, Escuela Técnica Superior o directamente en la Universidad.

Tres. Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan y a otros Centros del sistema educativo.

Cuatro. Las actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación en materia de investigación educativa serán coordinadas a través del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, el cual atenderá también al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio en los propios Institutos.

Cinco. Las Universidades, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y los Centros de investigación dependientes de otros Departamentos ministeriales, las Facultades eclesiásticas y Entidades públicas y privadas podrán establecer entre sí acuerdos para la colaboración en investigación y especialización.

Seis. Mediante acuerdo entre la Universidad y otras Instituciones públicas o privadas podrán establecerse Institutos de investigación adscritos a la Universidad.

Artículo setenta y cuatro.—Los Colegios universitarios impartirán enseñanzas correspondientes al primer ciclo de la educación universitaria, bajo la dirección y con el mismo régimen de la Universidad a la que pertenezcan.

Artículo setenta y cinco.—Uno. Las Escuelas universitarias impartirán y coordinarán las enseñanzas correspondientes a los estudios a que se refiere el párrafo tres del artículo treinta y uno de esta Ley.

Dos. Podrán integrarse orgánicamente en las Escuelas universitarias aquellas unidades de docencia e investigación que no estuviesen incluidas en los Departamentos de la Universidad.

Subsección tercera.—Gobierno y representación de la Universidad

Artículo setenta y seis.—Uno. Cada Universidad tendrá un Patronato y Comisiones de Patronato para los diversos Centros de la misma, con las funciones y competencias que se les encomienden en esta Ley y en los respectivos Estatutos.

Dos. El gobierno y la representación de la Universidad se articularán a través de los siguientes órganos académicos:

a) Unipersonales: Rector, Vicerrectores, Decanos y Vicedecanos, Directores y Subdirectores de Escuelas Técnicas Superiores, Directores de Escuelas y Colegios universitarios.

b) Colegiados: Claustro universitario, Junta de Gobierno, Claustros, Juntas y Comisiones de Facultades o Escuelas Técnicas Superiores, Claustros y Juntas de Escuelas y Colegios universitarios.

Tres. Cada Universidad contará con un Gerente, tal y como se determina en el artículo setenta y nueve.

Cuatro. Además de los órganos antes enumerados, los Estatutos universitarios podrán crear otros con las competencias que especialmente se atribuyan.

Artículo sesenta y siete.—Uno. El Rector, primera autoridad académica a quien corresponde la dirección, coordinación y supervisión de la vida universitaria, será nombrado por Decreto a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, entre los Catedráticos numerarios de Universidad, según las condiciones establecidas en el respectivo Estatuto, y en todo caso oídos los órganos de gobierno y el Patronato de la Universidad.

Dos. Los Rectores de las Universidades gozarán del tratamiento y honores tradicionales y ostentarán la condición de Procurador en Cortes, con arreglo a lo dispuesto en el artículo segundo, apartado g), de la Ley constitutiva de las Cortes Españolas.

Tres. Los Rectores tendrán las funciones y competencias que se les encomienden en esta Ley y en las normas que la desarrollen. En todo caso ostentarán la autoridad delegada del Ministerio de Educación y Ciencia en el Distrito, así como la representación corporativa de los Centros docentes estatales radicados en el mismo.

Artículo sesenta y ocho.—Uno. Los Vicerrectores serán designados por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Rector, de entre los Catedráticos numerarios de la propia Universidad.

Dos. Habrá al menos un Vicerrector por cada uno de los tipos de Facultad —Humanísticas, Científicas y Tecnológicas— que integran la Universidad, pero se podrán designar otros para encomendarles sectores concretos, tales como investigación, alumnos, extensión cultural, etc.

Tres. Corresponderá a los Vicerrectores coordinar y dirigir las actividades del sector que les estuyese encomendado, bajo la autoridad del Rector, quien podrá delegar en ellos las funciones que estimase convenientes. Uno de los Vicerrectores sustituirá al Rector en caso de ausencia, enfermedad o vacante.

Artículo sesenta y nueve.—Uno. El Gerente será nombrado libremente por el Ministro de Educación y Ciencia de entre titulados universitarios, de conformidad con el Rector y oído el Patronato.

Dos. Corresponderá al Gerente, bajo la inmediata dependencia del Rector, la gestión económico-administrativa de la Universidad, la jefatura de todo el personal no docente de la misma, la ejecución de los acuerdos del Patronato en materia administrativa o económica y cuantas otras le sean atribuidas en los respectivos Estatutos.

Artículo ochenta.—Uno. La dirección académica de las Facultades universitarias y de las Escuelas Técnicas Superiores estará encomendada a un Decano y a un Director, respectivamente.

Dos. El nombramiento de los Decanos y Directores corresponderá al Ministerio de Educación y Ciencia entre Catedráticos numerarios, con arreglo a lo previsto en el Estatuto de cada Universidad, oído el órgano de gobierno de la Facultad o de la Escuela respectiva y la Comisión de Patronato, en su caso.

Artículo ochenta y uno.—Uno. Los Vicedecanos y Subdirectores serán nombrados por el Rector a propuesta de los Decanos y Directores.

Dos. Bajo la autoridad del Decano o Director, corresponderá a los Vicedecanos y Subdirectores la dirección de aquellos servicios o sectores concretos de la actividad de la Facultad o Escuela Técnica Superior mencionados en su nombramiento.

Tres. Uno de los Vicedecanos o Subdirectores sustituirá al Decano o Director en caso de ausencia, enfermedad o vacante.

Artículo ochenta y dos.—Uno. Los Directores de los Institutos universitarios serán nombrados por el Ministro de Educación y Ciencia de entre Catedráticos numerarios, a propuesta del Rector de la Universidad y con arreglo a lo previsto en el respectivo Estatuto.

Dos. Los Directores de los Colegios universitarios serán nombrados por el Rector de entre Catedráticos de Universidad, en la forma que establezca el Estatuto de la misma, oídos en todo caso los órganos de gobierno y la Comisión de Patronato correspondiente. Cuando se trate de Colegios adscritos, mediará propuesta de la Entidad colaboradora.

Tres. Los Directores de las Escuelas universitarias serán nombrados de entre sus Catedráticos numerarios, por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Rector y oídos, en todo caso, los órganos de gobierno de la Escuela y la Comisión de Patronato.

Artículo ochenta y tres.—Uno. El Patronato universitario es el órgano de conexión entre la sociedad y la Universidad, a través del cual ésta se hace partícipe de las necesidades y aspiraciones sociales y la sociedad colabora con la Universidad pres-

tando el apoyo necesario para la realización de sus cometidos y planificándole sus propias exigencias.

Dos. Los Patronatos universitarios estarán compuestos por un número de miembros no superior a veinte, nombrados de acuerdo con los Estatutos por el Ministro de Educación y Ciencia de entre personalidades representativas a propuesta de las Corporaciones locales del Distrito universitario; de los Colegios profesionales; de los Procuradores en Cortes de representación familiar; de la Organización Sindical; del Profesorado de los Centros docentes; de las Asociaciones de Padres de Alumnos, de Alumnos y de ex Alumnos; de Entidades públicas y personas privadas propuestas por el propio Patronato y la Junta de Gobierno de la Universidad. El Presidente será designado por el Ministro de Educación y Ciencia por tiempo limitado, a propuesta del propio Patronato. El Presidente y todos los Vocales que ostenten en el Patronato representación deberán residir en el Distrito universitario. El Presidente no podrá ostentar cargo público de autoridad en el Distrito.

Tres. El Rector y el Gerente podrán asistir con voz y voto a las reuniones del Patronato cuando la índole de los asuntos lo requiera. El Rector, que presidirá cuando asista, podrá suspender la ejecución de los acuerdos del Patronato, poniendo en conocimiento del Ministro de Educación y Ciencia, en el plazo de cuarenta y ocho horas, las razones que motivaron su decisión. El Ministro decidirá en el plazo de diez días.

Cuatro. La organización y funciones del Patronato serán reguladas por el Estatuto de la Universidad previsto en el artículo sesenta y seis de esta Ley y disposiciones que la desarrollen, en consonancia con su misión. Cada Patronato tendrá un Secretario, que será designado en la forma que señale el Estatuto y asumirá las funciones que éste le asigne.

Artículo ochenta y cuatro.—Uno. El Claustro es el supremo órgano corporativo de la Universidad. Los Estatutos establecerán su composición, organización y normas de funcionamiento. Se garantizará la adecuada participación de Profesores y alumnos de forma que se asegure la máxima representatividad.

Dos. Asesorará, en pleno o por Comisiones, a las autoridades de gobierno de la Universidad en cuantas cuestiones de índole académica le fueren sometidas por el Rector.

Tres. Asistirá corporativamente a las solemnidades tradicionales de la vida universitaria y demás actos de naturaleza análoga que, a juicio del Rector, merecieran la presencia corporativa de la Universidad.

Artículo ochenta y cinco.—Uno. Para ejercer sus funciones, el Rector estará asistido por una Junta de gobierno o por Comisiones universitarias o por ambos tipos de órganos, con arreglo a lo que en el Estatuto singular de cada Universidad se establezca.

Dos. Estatutariamente se fijará la competencia y composición de los órganos a que se refiere el párrafo anterior y la participación en ellos de autoridades académicas, de las distintas categorías del profesorado universitario, del alumnado y del personal administrativo y subalterno, en función de la naturaleza, eficacia y competencia del órgano correspondiente.

Tres. En todo caso, existirá una Comisión de estudios encargada de la coordinación del régimen docente.

Artículo ochenta y seis.—Uno. En cada Facultad, Escuela Técnica Superior, Colegio universitario y Escuela universitaria se constituirá una Comisión de Patronato integrada por un Presidente nombrado por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Patronato de la Universidad, y por no más de diez Vocales representantes de los sectores mencionados en el apartado segundo del artículo ochenta y tres.

Dos. Las Comisiones de Patronato desempeñarán, en relación con los Centros mencionados en el apartado anterior y en coordinación con el Patronato universitario, funciones análogas a las de éste, según lo determinado en el respectivo Estatuto.

Artículo ochenta y siete.—Uno. El Estatuto de cada Universidad establecerá también la composición del Claustro de aquellos Centros en ella integrados, así como el modo de designación de sus miembros, entre los que habrán de contarse representantes de los Profesores y alumnos.

Dos. El modo de designación de los integrantes del Claustro deberá asegurar la máxima representatividad de los designados.

Tres. El Estatuto, asimismo, establecerá la organización y normas de funcionamiento de dicho Claustro.

Artículo ochenta y ocho.—Uno. Para ejercer sus funciones en las Facultades universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, los Decanos y Directores estarán asistidos por una Junta o por Comisiones o por ambos tipos de órganos, con arreglo a lo que el Estatuto de cada Universidad establezca.

Dos. Los Directores de Colegios universitarios y Escuelas universitarias estarán asistidos por Juntas o Comisiones, de acuerdo con lo que disponga el respectivo Estatuto.

Tres. El Estatuto de cada Universidad fijará la composición y competencia de los órganos a que se refieren los apartados anteriores, de acuerdo con lo establecido en el artículo ochenta y cinco, dos.

SECCIÓN CUARTA.—CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Artículo ochenta y nueve.—Uno. Los Centros de Formación Profesional en sus tres grados tendrán una estructura análoga a los demás Centros en cada uno de los niveles.

Dos. Todo Centro de Formación Profesional tendrá un Director, nombrado por el Ministro de Educación y Ciencia entre los Profesores del Centro respectivo, oídos sus órganos de gobierno.

Tres. El Director deberá dirigir, orientar y coordinar todas las actividades del Centro y de sus órganos y, de modo especial, el trabajo en equipo de los Profesores. El Centro mantendrá relación con las Empresas y vinculación con todo el mundo laboral, para la mejor preparación de los alumnos y la incorporación de los mismos a los puestos de trabajo. En caso necesario, podrán ser nombrados coordinadores para actividades o enseñanzas que así lo requieran.

Cuatro. Los Centros de Formación Profesional, además de Claustro de Profesores, tendrán órganos colegiados con representaciones de las Asociaciones de Padres de los Alumnos, de la Organización Sindical, Corporaciones locales y de las Entidades o Empresas públicas o privadas que reglamentariamente se determinen y cuyas funciones se señalarán del mismo modo.

Cinco. Las enseñanzas en el primero y en el segundo grado se impartirán en los Centros establecidos al efecto o en las secciones que se establezcan en los Centros de los niveles correspondientes de Educación General Básica o Bachillerato. Los Centros de Formación Profesional de tercer grado formarán parte de la Universidad, de acuerdo con lo que se señale en los correspondientes Estatutos.

Seis. Con independencia de los Centros del Ministerio de Educación y Ciencia, los demás Departamentos ministeriales, la Secretaría General del Movimiento, la Organización Sindical, la Iglesia y las Entidades y Empresas públicas y privadas podrán cooperar a la formación profesional, bien concertando con el Ministerio de Educación y Ciencia la realización de estas enseñanzas, bien creando y sosteniendo Centros propios. Los Centros se regirán por las normas de esta Ley y por las demás que, con carácter general, pudiera establecer el Gobierno a propuesta conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y del Departamento ministerial directamente interesado.

Siete. Las Empresas exigirán a sus trabajadores, al admitirlos, la posesión de alguno de los grados de Formación Profesional en las condiciones que reglamentariamente se determinen y permitirán a su personal en servicio acudir a los cursos de perfeccionamiento, habilitación y actualización que organicen los Centros docentes.

SECCIÓN QUINTA.—OTROS CENTROS ESTATALES

Artículo noventa.—Uno. Los Centros que impartan exclusivamente enseñanzas a distancia, mediante correspondencia, radio o televisión o cualquier otro método análogo, se ajustarán en su estructura, régimen de gobierno, modo de selección de alumnos, procedimiento de verificación de conocimientos y expedición de títulos y diplomas a las disposiciones que reglamentariamente se determinen.

Dos. A tales normas se ajustarán también las unidades de otros Centros que impartan cualquier modalidad de enseñanza a distancia.

Artículo noventa y uno.—Los Centros estatales que impartan exclusivamente las enseñanzas para adultos, a que se refiere el artículo cuarenta y cuatro, tendrán la estructura adecuada a su finalidad concreta en la forma que en cada caso se establezca por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo noventa y dos.—Los Centros docentes españoles en el extranjero gozarán de un régimen peculiar de autonomía económica y administrativa y tendrán estructura y régimen individualizados para acomodarse a las exigencias del medio y a lo que, en su caso, dispongan los Convenios internacionales.

Artículo noventa y tres.—Uno. La estructura y régimen de los Centros destinados a Educación Especial se establecerán en los términos necesarios para facilitar en lo posible la integración de estos alumnos en los Centros ordinarios.

Dos. A efectos de lo previsto en el apartado anterior, los mencionados Centros funcionarán en conexión con Centros ordinarios dotados de unidades de transición.

CAPÍTULO III

Centros no estatales

Artículo noventa y cuatro.—Uno. Todas las personas físicas y jurídicas de nacionalidad española, tanto públicas como privadas, podrán crear Centros docentes que impartan enseñanzas reguladas en el título I de esta Ley, acomodándose en lo esencial a lo que respecto de los Centros estatales del correspondiente nivel, ciclo o modalidad se establece en la presente Ley y en las normas que la desarrollan, sin perjuicio de lo dispuesto en las normas concordadas.

Dos. La creación y funcionamiento en territorio español de Centros docentes establecidos o dirigidos por personas o Entidades extranjeras se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos internacionales o a falta de ellos, a lo que resulte del principio de reciprocidad.

Tres. La apertura y funcionamiento de los Centros docentes no estatales se someterá al principio de previa autorización, que se concederá siempre que éstos reúnan las condiciones mínimas que se establezcan con carácter general, singularmente en cuanto a instalaciones, Profesorado, sistemas de enseñanzas, régimen económico y aceptación expresa de los principios enunciados en esta Ley. La autorización se revocará cuando los Centros dejen de reunir esas condiciones. La autorización para crear Universidades no estatales sólo podrá ser concedida por medio de una Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en las normas concordadas.

Cuatro. a) En el más breve plazo, y como máximo al concluir el periodo previsto para la aplicación de la presente Ley, la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas.

b) A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes conciertos, de conformidad con lo que determina el artículo noventa y seis de esta Ley.

c) En el caso de que los edificios e instalaciones dejen de dedicarse entera y exclusivamente a la actividad docente a que se refiere este apartado, antes de cumplirse los treinta años, la Entidad beneficiaria quedará obligada a la devolución al Estado de las cantidades percibidas correspondientes a dicha cuota de amortización, más los intereses, salvo que hiciere cesión definitiva al Estado de los mencionados edificios e instalaciones.

Artículo noventa y cinco.—Uno. De acuerdo con su categoría académica y en función de sus características docentes, los Centros de Bachillerato y de Formación Profesional de segundo grado podrán ser:

- Libres, en los cuales el rendimiento educativo de los alumnos habrá de ser evaluado en Centros estatales.
- Habilitados, en los que la referida evaluación se hará por Tribunales mixtos constituidos normalmente en los propios Centros e integrados por Profesores de éstos y de Centros estatales.
- Homologados, en los que la mencionada evaluación se efectuará por el Profesorado del propio Centro.

Dos. La clasificación de estos Centros en alguna de las categorías de la anterior clasificación será realizada, en función de sus características docentes, por el Ministerio de Educación y Ciencia, mediante los trámites que reglamentariamente se establezcan y con audiencia, en todo caso, de los propios Centros. Esta calificación podrá ser alterada por el Ministerio cuando así lo aconseje el resultado de la evaluación periódica del rendimiento educativo de los Centros, realizada conforme a lo dispuesto en el artículo once, apartado quinto.

Artículo noventa y seis.—Uno. Los Centros no estatales podrán acordar con el Estado conciertos singulares, ajustados a lo dispuesto en la presente Ley y en los cuales se establecerán los derechos y obligaciones recíprocos en cuanto a régimen económico, Profesorado, alumnos, incluido el sistema de selección de éstos y demás aspectos docentes. Los conciertos podrán afectar a varios Centros, siempre que pertenezcan a un mismo titular.

Dos. Corresponde al Gobierno el establecimiento de las normas generales a que deben ajustarse los concertos en los distintos niveles educativos, así como la aprobación de los concertos mismos. El establecimiento de las normas generales requerirá el dictamen previo del Consejo de Estado.

Tres. En los concertos que afecten a Centros que impartan la enseñanza gratuita a que se refiere el artículo dos punto dos de esta Ley, el régimen económico que se establezca será el adecuado para dar efectividad al principio de gratuidad. No podrán establecerse enseñanzas complementarias o servicios que comporten repercusión económica sobre los alumnos sin previa autorización del Ministerio.

Cuatro. El coste de sostenimiento por alumno y la cuota de amortización a que se refiere el apartado cuatro a) del artículo noventa y cuatro de esta Ley serán reglamentados por el Ministerio de Educación y Ciencia y revisados periódicamente.

Artículo noventa y siete.—Uno. Los Centros no concertados dispondrán de autonomía para establecer su régimen interno, selección del Profesorado con titulación suficiente, procedimiento de admisión de alumnos, régimen disciplinario y régimen económico dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollen.

Dos. Los alumnos de los Centros no estatales estarán exentos del abono de las matrículas y tasas oficiales, si bien satisfarán las que puedan fijarse por apertura del expediente académico y pruebas de evaluación.

Artículo noventa y ocho.—Las Entidades y Empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se prevean, a la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas.

Artículo noventa y nueve.—Uno. La estructura y régimen administrativo y económico de los Centros docentes extranjeros establecidos en España se acomodarán a lo dispuesto en los Tratados o Acuerdos internacionales correspondientes o a lo que, en defecto de ellos, se determine, conforme al principio de reciprocidad.

Dos. Estos Centros estarán sometidos a la inspección estatal en lo que respecta a la idoneidad de sus instalaciones pedagógicas y al cumplimiento de lo dispuesto en el artículo cincuenta y cuatro de esta Ley.

Artículo cien.—Uno. El establecimiento en España de Centros extranjeros de Educación Superior requerirá la previa adscripción de los mismos a una Universidad española. Dichos Centros se ajustarán en su estructura y métodos al Convenio de adscripción, que deberá ser aprobado por el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, oída la Junta Nacional de Universidades.

Dos. Los Centros extranjeros de cualquier otro nivel que se estableciesen en España para alumnos extranjeros se ajustarán a lo dispuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia en la Orden que autorice su funcionamiento.

CAPÍTULO IV

Colegios Mayores y Menores. Residencias

Artículo ciento uno.—Uno. Los Colegios Mayores son órganos que participan en la formación y convivencia educativa, se integran en la Universidad y agrupan a este fin tanto a los alumnos residentes como a aquellos otros que, sin residir en ellos, se les adscriban voluntariamente.

Dos. Al frente de cada Colegio Mayor habrá un Director, autoridad delegada del Rector en el mismo. El Director, que asumirá la responsabilidad directa de la actividad y funcionamiento del Colegio Mayor, será nombrado por el Rector, a propuesta, en su caso, de la Entidad colaboradora, oídos preceptivamente la Junta de Gobierno y el Patronato de la Universidad.

Tres. El Director del Colegio Mayor estará asistido por un Consejo Asesor de Profesores de la Universidad, que será nombrado en la forma que determinen los Estatutos de la misma.

Cuatro. Los Colegios Menores tendrán en su ámbito análoga organización y funciones de formación y convivencia educativa que se asignan a los Colegios Mayores y estarán asimismo adscritos a los Centros que se determinen.

Cinco. Recibirán la denominación de Residencias aquellos Centros residenciales que, no mereciendo la calificación de Co-

legios Mayores o Menores, se coloquen bajo la vigilancia y supervisión de los Centros educativos previstos en esta Ley.

Seis. Podrán promover la creación de Colegios Mayores o Menores todas las personas públicas o privadas. El reconocimiento de la condición de tales Colegios será otorgado por el Ministerio, a propuesta de la Universidad o Centro correspondiente, con los que celebrarán el oportuno convenio.

Siete. Para el acceso a los Colegios Mayores o Menores subvencionados por el Estado se dará preferencia a los alumnos de mejor rendimiento educativo y en caso de igualdad, de mejores recursos económicos.

Ocho. Las Escuelas-Hogar ejercerán en la Educación General Básica las funciones formativas correspondientes a dicho nivel y se integrarán en el respectivo Centro.

Nueve. Los Colegios Mayores y Menores y las Escuelas-Hogar podrán gozar de los mismos beneficios fiscales que los Centros a que están adscritos y obtener la declaración de interés social.

TÍTULO TERCERO

El profesorado

CAPÍTULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo ciento dos.—El profesorado, en sus distintos niveles, habrá de reunir las siguientes condiciones:

Uno. Titulación mínima:

a) Profesores de Educación Preescolar y de Educación General Básica, título de Diplomado universitario o Arquitecto técnico o Ingeniero técnico, según las especialidades.

b) Profesores de Bachillerato y agregados de Escuelas universitarias, título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

c) Profesores de Centros de Educación universitaria, título de Doctor, con la excepción indicada en el apartado anterior y la de los Profesores ayudantes.

d) Profesores de Formación Profesional de primer grado, título de Formación Profesional de segundo grado.

e) Profesores de Formación Profesional de segundo grado, título de Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero técnico, según su especialidad.

f) Profesores de Formación Profesional de tercer grado, título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y certificado de especialización.

Dos. Una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación, con arreglo a las siguientes bases:

a) Los Profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.

b) Los Profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exentados de este requisito aquellos que hubieren seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios.

c) Los Profesores de Educación Universitaria la obtendrán en los referidos Institutos durante el período de Doctorado o de su actuación como Profesores ayudantes.

Tres. Estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hayan de enseñar en aquellos niveles y disciplinas que reglamentariamente se determinen.

Artículo ciento tres.—Uno. La Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza.

Dos. Se organizará de forma sistemática el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio con las diferentes modalidades que impongan las características de cada nivel educativo, habilitándose en su caso para ello bolsas de estudio.

Tres. Los Profesores de Educación Universitaria tendrán derecho cada siete años a una licencia con sueldo durante un curso para realizar viajes de estudios o estudios especiales, previa aprobación del programa de trabajo, cuya realización deberá ser posteriormente justificada.

Cuatro. Los Profesores que hayan permanecido ausentes de la docencia o la investigación durante un período de tiempo superior a dos años, al reincorporarse a sus funciones de-

lerán dedicarse durante un curso académico al perfeccionamiento docente o a tareas de investigación. Cuando la ausencia fuese inferior a cinco años, esta obligación podrá ser dispensada por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe favorable de los órganos de gobierno del Centro respectivo.

Artículo ciento cuatro.—Constituyen deberes fundamentales de los educadores:

- a) Cumplir las disposiciones sobre la enseñanza, cooperando con las autoridades educativas para lograr la mayor eficacia de las enseñanzas, en interés de los alumnos y de la sociedad.
- b) Extremar el cumplimiento de las normas éticas que exige su función educativa.
- c) Aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que fueren designados y el régimen de dedicación que exige el servicio.
- d) Asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.

Artículo ciento cinco.—Uno. Los educadores tendrán derecho:

- a) A ejercer funciones de docencia e investigación empleando métodos que consideren más adecuados, dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados.
- b) A constituir Asociaciones que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes.
- c) A intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos Centros docentes a través de los cauces reglamentarios.
- d) A ejercer por tiempo limitado las funciones directivas para las que fuesen designados.

Dos. Se establecerá reglamentariamente el régimen de incompatibilidades en la docencia estatal y no estatal.

Artículo ciento seis.—Uno. Se establecerá un sistema de estímulos para el perfeccionamiento de la docencia, así como para facilitar el acceso a puestos de alta responsabilidad en la orientación y dirección de la enseñanza de cuantas sean acreedores a ello.

Dos. Se instituye el Orden al Mérito Docente para honrar a los Profesores de cualquier nivel de enseñanza que hayan alcanzado notorio relieve en el ejercicio de su magisterio, en virtud de dedicación, continuidad y fecundidad en su labor. La condecoración llevará anejo el título honorífico de Maestro y será pensionada y única. Mediante Reglamento aprobado por el Gobierno se establecerá la cuantía de la pensión, el número límite de condecoraciones y las condiciones y procedimiento para su concesión; en el mismo se preverá, en todo caso, que en el ingreso en la Orden participen los miembros de ella.

CAPÍTULO II

Profesorado estatal

Artículo ciento siete.—Uno. El profesorado del Estado se regirá por lo dispuesto en esta Ley y en las normas dictadas en desarrollo de la misma. En lo no previsto será de aplicación la legislación sobre funcionarios civiles de la Administración del Estado.

Dos. Para el ingreso definitivo en la docencia oficial existirá un sistema de selección que permita apreciar los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica, datos personales y caracteriológicos y aptitudes didácticas, apreciadas estas últimas en un período de prueba de duración razonable y variable, según los distintos niveles y modalidades de la función educativa.

Tres. Reglamentariamente se determinarán las normas relativas al acceso al profesorado en los distintos niveles educativos; la composición de los Tribunales calificadoros, méritos y circunstancias que deban concurrir en los aspirantes, sistemas de valoración de unos y otros, procedimientos de propuestas y procedimientos de adscripción a localidades y plazas docentes determinadas; igualmente se fijarán los términos de la participación de las Corporaciones locales en los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica.

Cuatro. Quienes accedan a un Cuerpo docente del Estado estarán obligados a mantenerse en activo durante un período mínimo de tres años consecutivos antes de poder pasar a situación de excedencia voluntaria.

Cinco. Promovido un Catedrático o Profesor a un cargo público que implique excedencia especial, y una vez obtenida ésta, el Ministerio de Educación y Ciencia designará un Profesor

agregado para que durante el tiempo de dicha situación le sustituya en las funciones propias de cátedra, en el primer caso, y otro Profesor en el segundo.

Artículo ciento ocho.—Uno. El profesorado del Estado comprenderá:

- a) Profesores de Centros de Educación Preescolar y de Colegios Nacionales de Educación General Básica.
- b) Profesores de Institutos Nacionales de Bachillerato.
- c) Profesores de Centros de Educación universitaria.
- d) Profesores de Centros de Formación Profesional de primero y segundo grados.

Dos. Los Profesores a que se refiere el apartado anterior, y salvo lo establecido para los Profesores ayudantes, podrán ser funcionarios de carrera integrados en Cuerpos especiales o personal contratado a todos los niveles, de acuerdo con las normas legales que a tal efecto se dicten.

Tres. Los Cuerpos especiales a que se refiere el apartado segundo, que dependerán del Ministerio de Educación y Ciencia, serán los siguientes:

- a) Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, que tendrá también a su cargo la Educación Preescolar.
- b) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato.
- c) Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato.
- d) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias.
- e) Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Universitarias.
- f) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad.
- g) Cuerpo de Profesores Agregados de Universidad.
- h) Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad.
- i) Cuerpo de Profesores de Enseñanzas Especializadas.
- j) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Formación Profesional.
- k) Cuerpo de Profesores Agregados de Formación Profesional.

Cuatro. El Gobierno fijará los coeficientes correspondientes a estos Cuerpos en la forma legalmente establecida y presentará a las Cortes, para su aprobación, las plantillas de los mismos. Dichos coeficientes no serán inferiores a los establecidos para otros Cuerpos de la Administración del Estado, para el acceso a los cuales se exija la misma titulación y pruebas análogas.

Cinco. A los efectos establecidos en el apartado uno del artículo sesenta, y en el apartado dos del artículo ochenta y nueve, únicamente tendrán la condición de titulares los Profesores pertenecientes al Cuerpo de Educación General Básica, en el primer caso, y a los de Catedráticos Agregados de Formación Profesional en el segundo.

Artículo ciento nueve.—Al profesorado de Educación General Básica compete:

Uno. Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían, de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley.

Dos. Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Tres. Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos.

Cuatro. Cooperar con la dirección y Profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades.

Cinco. Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo.

Seis. Participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

Artículo ciento diez.—Uno. El acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica se podrá efectuar directamente desde las Escuelas universitarias correspondientes sin necesidad de pruebas posteriores en los casos de expedientes sobresalientes a lo largo de todos los estudios. En los demás casos los aspirantes tendrán que demostrar su aptitud mediante las pruebas reglamentarias que se determinen, pero se tendrán en cuenta con carácter fundamental los antecedentes académicos.

Dos. Tendrán también acceso a dicho Cuerpo los Diplomados y Licenciados universitarios que hubiesen seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y superen las pruebas a que se refiere el apartado anterior.

Tres. A los Directores de Educación General Básica, que desempeñarán en todo caso funciones docentes, se les exigirá una especial formación educativa y un reentrenamiento periódico que les habilitará para ejercer permanentemente las funciones directivas a que se refiere el artículo sesenta en un área geográfica determinada.

Artículo ciento once.—Uno. A los Catedráticos numerarios de Bachillerato les compete, además de la enseñanza de las disciplinas a su cargo:

Primero. La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

Segundo. La cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracteriológicas de los alumnos.

Tercero. La orientación del trabajo en las áreas educativas y su coordinación con los demás Catedráticos y Profesores, a fin de lograr una acción armónica del Centro en su labor formativa.

Cuarto. La participación en los cursos y actividades que organicen los Institutos de Ciencias de la Educación para el perfeccionamiento del profesorado en servicio.

Quinto. Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como de extensión y promoción cultural en favor de los adultos.

Dos. A los Profesores agregados incumbe la colaboración con los Catedráticos respectivos en cumplimiento de las funciones que éstos tienen asignadas.

Artículo ciento doce.—Uno. El Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato se nutrirá en un cincuenta por ciento mediante concurso de méritos entre Profesores agregados del mismo nivel ingresados por concurso-oposición, y en la mitad restante mediante concurso-oposición entre Licenciados universitarios que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación, salvo lo dispuesto en el apartado dos, b), del artículo ciento dos.

Dos. La mitad de las plazas de Catedráticos de Bachillerato que hayan de cubrirse mediante concurso-oposición se reservarán a Profesores de Educación General Básica con diez años de docencia y título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

Tres. El Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato se nutrirá mediante concurso-oposición entre Licenciados universitarios, Ingenieros y Arquitectos que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación, con la misma salvedad a que el apartado primero alude.

Cuatro. Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales en el Bachillerato estarán a cargo de Profesores de Formación Profesional, Profesores de Enseñanzas especializadas o personal contratado al efecto.

Artículo ciento trece.—Serán funciones de los Profesores de Educación universitaria, en sus diversas categorías, además de las que específicamente se establezcan en el Estatuto singular de la respectiva Universidad, las siguientes:

a) Para los Catedráticos numerarios, la docencia e investigación en las disciplinas de que son titulares, así como la dirección de Departamentos e Institutos cuando les corresponda, y la promoción a cargos de autoridad académica.

b) Para los Profesores agregados, la docencia e investigación en sus disciplinas, colaborando con los Catedráticos en las tareas que se les asignen en sus respectivos Centros o Departamentos.

c) Para los Profesores adjuntos, además de la investigación que se les encomiende, la docencia en cursos, grupos o prácticas que les sean asignados y la suplencia por ausencia o vacantes del profesorado de categoría superior, todo ello de acuerdo con la organización y necesidades del respectivo Departamento.

Artículo ciento catorce.—Uno. El profesorado de los Centros de Educación universitaria estará constituido por funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos Numerarios, Profesores Agregados, Profesores Adjuntos de Universidad, Catedráticos y Profesores Agregados de Escuelas Universitarias y por Profesores ayudantes y otros Profesores contratados.

Dos. Podrán, asimismo, nombrarse con carácter honorífico colaboradores de cátedra que, además de su propia formación, podrán tener los cometidos de ayuda en la docencia y en la investigación que el titular de la cátedra les asigne.

Tres. El ingreso en los Cuerpos docentes universitarios se efectuará como Profesor de disciplina o grupo de disciplinas determinadas. Su posterior adscripción a una plaza concreta por el Ministerio de Educación y Ciencia se hará previa selección por las respectivas Universidades, en función de los méritos de los solicitantes y de acuerdo con las normas reglamentarias que a tal efecto se dicten y de las establecidas en los Estatutos de

aquellas. En tanto no queden adscritos a una plaza en la forma señalada anteriormente, quedarán en expectativa de destino, pudiendo el Ministerio de Educación y Ciencia adscribirlos provisionalmente a servicios docentes universitarios o de investigación.

Cuatro. De cada disciplina o grupos de disciplinas existirá una plantilla superior al número de plazas existentes en el momento de fijarla, al objeto de poder atender de un modo flexible a las necesidades de la enseñanza y cubrir las licencias a que hace mención el artículo ciento tres punto tres, excedencias y demás situaciones legalmente autorizadas.

Cinco. Todos los Profesores que integran los Cuerpos a que se refiere este artículo tendrán dedicación exclusiva o plena a la Universidad. Reglamentariamente se establecerá un régimen de incompatibilidades.

Seis. El Gobierno aprobará el Reglamento correspondiente al ingreso en los distintos Cuerpos docentes universitarios, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, el cual lo redactará, oída la Junta Nacional de Universidades. En él se incluirán las normas necesarias para que el nombramiento de los Tribunales asegure la máxima objetividad y competencia mediante: Presencia mayoritaria de Profesores numerarios de la disciplina —del mismo Cuerpo o superior—, equilibrio entre corrientes científicas y la conveniente rotación de personas. Este Reglamento señalará, asimismo, de qué modo habrá de participar la Junta Nacional de Universidades en la designación de los puestos que no obedezcan a un mecanismo automático.

Artículo ciento quince.—Uno. Al Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Universitarias se accederá mediante concurso-oposición entre Licenciados universitarios, Ingenieros y Arquitectos que hayan seguido cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y reúnan los demás requisitos que reglamentariamente se establezcan.

Dos. Al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias se accederá en el cincuenta por ciento de las plazas mediante concurso de méritos al que podrán acudir Profesores agregados de las mencionadas Escuelas y Catedráticos numerarios de Bachillerato, siempre que unos y otros estuviesen en posesión del grado de Doctor. El restante cincuenta por ciento se cubrirá mediante concurso-oposición entre Doctores de acuerdo con las normas que reglamentariamente se determinen.

Artículo ciento dieciséis.—Uno. El acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad se efectuará mediante concurso de méritos entre Profesores agregados de Universidad. En dicho concurso serán juzgados separadamente:

a) La labor investigadora y, en su caso, profesional, que será apreciada por un Jurado nombrado en la forma que reglamentariamente se determine.

b) La capacidad docente, que será objeto de un juicio diferenciado por los Directores de los Departamentos y Decanos de las Facultades o Directores de las Escuelas Técnicas Superiores, en que hayan prestado sus servicios.

Dos. Las plazas que no hubieran podido ser provistas en la forma establecida en el apartado anterior se cubrirán mediante concurso-oposición entre Doctores que hayan ejercido la docencia o la investigación y seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Tres. El acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad podrá realizarse de modo excepcional, por nombramiento directo, mediante Decreto del Gobierno, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, oída la Junta Nacional de Universidades, en aquellos casos de titulares de grados académicos superiores que hayan alcanzado notorio prestigio en el orden científico.

Artículo ciento diecisiete.—Uno. El ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de Universidad se realizará, en un cincuenta por ciento, por concurso-oposición entre Profesores adjuntos que acrediten reunir previamente los requisitos que reglamentariamente se determinen en orden al debido cumplimiento de la función que habrán de desempeñar.

Dos. En las materias que expresamente se determinen podrán concursar, juntamente con los Profesores a que se refiere el párrafo anterior, los Catedráticos de Bachillerato y de Escuelas universitarias, en la forma y condiciones que reglamentariamente se establezcan.

Tres. El cincuenta por ciento restante, mediante concurso-oposición, entre Doctores que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Artículo ciento dieciocho.—Uno. El ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad se llevará a cabo mediante concurso-oposición entre Doctores que hayan desempeñado,

al menos durante un año, funciones como Profesores ayudantes de Universidad o realizando tareas de investigación o docencia en las Escuelas universitarias, Institutos Nacionales de Bachillerato y otros Centros que se determinen y que hayan seguido cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Dos. Los Profesores agregados y adjuntos se nombrarán únicamente para aquellos Departamentos en que su colaboración sea precisa, en función del volumen de la tarea docente e investigadora de los mismos.

Artículo ciento diecinueve.—Uno. Los Profesores ayudantes serán seleccionados entre Licenciados universitarios o Ingenieros y Arquitectos, a propuesta del correspondiente Departamento y previas las pruebas que se determinen.

Dos. Las pruebas podrán ser dispensadas a aquellos profesionales que, por el sistema de ingreso en su profesión, ya hayan hecho constar sus conocimientos.

Tres. Los Profesores Ayudantes estarán vinculados con la Universidad mediante un contrato de dos años, renovable por una sola vez, por un período de igual duración.

Artículo ciento veinte.—Uno. La Universidad podrá contratar por tiempo limitado Profesores españoles o extranjeros en consideración a su prestigio y reconocidos méritos y demás circunstancias que en ellos concurran, para atender a campos de especialización restringida.

Dos. Según la función que se les encomiende, los Profesores contratados serán asimilados, a efectos exclusivamente académicos, a Catedráticos numerarios, Profesores agregados o Profesores adjuntos.

Tres. Para los Profesores contratados de excepcional prestigio y cuyos servicios se consideren necesarios, de modo permanente podrán establecerse contratos por tiempo indefinido, que habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia y que no implicarán la adquisición de la condición de funcionario público.

Artículo ciento veintiuno.—Uno. Compete al profesorado de Formación Profesional impartir las enseñanzas propias de los dos primeros grados de esta naturaleza, así como las correspondientes actividades técnico-profesionales que les fuesen encomendadas en los Centros de Bachillerato y en las Escuelas universitarias, además de las que en sus Centros respectivos se ha señalado, en el artículo ciento once, para los Profesores de Bachillerato.

Dos. El profesorado de Formación Profesional de primero y segundo grados estará compuesto por los Cuerpos de Catedráticos y Profesores Agregados, así como por personal contratado especialmente al efecto.

Tres. El ingreso en estos Cuerpos se realizará por concurso-oposición, en el que podrán tomar parte, respectivamente, los titulados del segundo grado de Formación Profesional y los Diplomados universitarios que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y reúnan los demás requisitos que reglamentariamente se establezcan.

Artículo ciento veintidós.—Uno. Los Profesores pertenecientes al Cuerpo de Enseñanzas Especializadas tendrán a su cargo en los distintos niveles educativos las funciones docentes relativas a disciplinas que, por sus especiales características, no estén expresamente asignadas a los Cuerpos del Estado mencionados en los artículos anteriores.

Dos. Reglamentariamente se determinará el régimen de acceso y titulación, competencia y funciones específicas de cada uno de las distintas clases de docencia encomendadas a este Cuerpo.

Artículo ciento veintitrés.—En todos los Cuerpos del Profesorado será requisito obligado para participar en cualquier concurso de traslado acreditar una permanencia activa de dos años como mínimo en el destino anterior.

CAPÍTULO III

Profesorado no estatal

Artículo ciento veinticuatro.—Uno. El Profesorado no estatal estará sujeto a todas aquellas normas de esta Ley y de las disposiciones que la desarrollen que le sean aplicables, especialmente a aquellas que se refieran a la titulación mínima necesaria y a las normas laborales y estatutarias que reglamenten su relación de servicios en los Centros donde los presen, las cuales deberán guardar analogía con las reguladoras del profesorado estatal. La habilitación para la enseñanza en los Centros no estatales se obtendrá completando la titulación

correspondiente con un curso seguido en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Dos. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, fijará la relación numérica óptima de alumnos-Profesor en cada nivel, la plantilla mínima de Profesores según la clase de Centro, los horarios máximos y mínimos y los derechos y deberes del Profesorado en los órdenes técnico-docente y educativo.

Tres. El Gobierno, oída la Organización Sindical y a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo dictará el Estatuto del personal docente y auxiliar no estatal, y fijará la remuneración mínima del profesorado no estatal, que, en todo caso, será análoga a la del profesorado estatal de los respectivos niveles.

Cuatro. El Estatuto del personal docente antes referido comprenderá también al personal docente español en los Centros docentes extranjeros.

TÍTULO CUARTO

Estatuto del estudiante

Artículo ciento veinticinco.—De conformidad con lo dispuesto en los apartados uno y tres del artículo tercero y en el tres del artículo quinto de la presente Ley, los estudiantes, junto con el deber social del estudio, tendrán los siguientes derechos:

Uno. A la elección del Centro docente más adecuado a sus preferencias, siempre que cumpla las condiciones establecidas para el acceso al mismo y existan plazas disponibles, así como a obtener en él una formación que ofrezca una posibilidad de proyección profesional u ocupación real.

Dos. A la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

Tres. A la cooperación activa en la obra educativa en la forma adecuada y con los límites que imponen las edades propias de cada nivel educativo.

Cuatro. Al seguro escolar integrado en el sistema de la Seguridad Social, que les proteja ante el infortunio familiar, accidente o enfermedad.

Cinco. A recibir las ayudas precisas para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas y las facilidades necesarias para el desarrollo de actividades recreativas y deportivas que contribuyan al bienestar estudiantil.

Seis. A la protección jurídica al estudio a fin de garantizar en todo momento su normal dedicación y la plena objetividad en la valoración de su rendimiento educativo.

Siete. A constituir círculos culturales y deportivos en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y Asociaciones en el de Educación universitaria, respectivamente, dentro del marco de las finalidades propias de su específica misión estudiantil.

Artículo ciento veintiseis.—El derecho a la elección de Centros docentes y a recibir formación comporta:

Uno. Por parte del alumno, la obligación de reunir los requisitos, aptitud e idoneidad exigidos para cada nivel educativo, el comportamiento responsable en el trabajo propio de la condición del estudiante, acatamiento de la disciplina académica, así como de superar los niveles mínimos de rendimiento educativo, pudiendo implicar el incumplimiento de dichas obligaciones la suspensión temporal o pérdida definitiva de su condición de estudiante. Reglamentariamente se establecerá el correspondiente cuadro de faltas y sanciones.

Dos. Por parte del Estado, la obligación de mantener los Centros docentes, el profesorado y los medios instrumentales necesarios, teniendo en cuenta las posibilidades de la iniciativa privada, para asegurar el alto nivel y la eficacia de la acción educativa, a fin de que los alumnos obtengan una capacitación idónea que, en su día, les permita una ocupación congruente con los saberes y técnicas adquiridos a lo largo de sus estudios.

Artículo ciento veintisiete.—El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

Uno. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

Dos. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

Artículo ciento veintiocho.—La cooperación de los estudiantes en la obra educativa, a través de su participación en la forma que reglamentariamente se establezca, en la orientación y organización de actividades de los Centros docentes implica:

Uno. Seguir la ampliación o intensificación de la enseñanza en aquellas materias que les susciten mayor interés, así como participar en la determinación de los horarios y fechas de las actividades docentes.

Dos. Formular reclamaciones fundadas, ante las autoridades docentes respectivas, en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento de las funciones educativas.

Tres. Emitir por escrito al finalizar sus estudios de Bachillerato, de cada grado de Formación Profesional y de cada ciclo de la Educación universitaria antes de la expedición del título correspondiente, su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas del Centro respectivo y del profesorado, así como sobre la valoración de los medios instrumentales que se hayan empleado en su formación, todo ello a fin de contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza que hayan de recibir las promociones posteriores de alumnos.

Artículo ciento veintinueve.—El derecho a la sanidad, a la seguridad social escolar y a las ayudas al estudio para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas supondrá:

Uno. Un seguro médico-escolar y un régimen especial de seguro escolar que proteja a los estudiantes del infortunio familiar, el accidente, la enfermedad y demás contingencias que puedan afectar a la continuidad en sus estudios, a cuyo fin se autoriza al Ministerio de Trabajo para que lo regule en relación con el régimen general y los demás regímenes especiales del sistema de la Seguridad Social, con objeto de evitar la doble cobertura de tales riesgos y de obtener una mayor eficacia. En este caso tendrán derecho preferente a ser atendidos en las Instituciones de rango universitario que tengan proyección médico-asistencial.

Dos. El establecimiento de un sistema de ayudas, incluidos alimentación, alojamiento y transporte, en las condiciones que se determinen, para el acceso y permanencia en los estudios de los distintos niveles, ciclos y modalidades, a través de becas, becas-salario, préstamos y otros medios análogos, así como a beneficiarse de los servicios de residencias, Entidades culturales, recreativas y deportivas que estén orientadas a las finalidades propias de la acción educativa.

Tres. Los servicios de alimentación y transporte escolar que exija la efectividad de la educación obligatoria.

Cuatro. La creación de Instituciones sociales que permitan la realización de prácticas de cooperación y mutualismo, tales como las Mutualidades y Cotos escolares.

Cinco. Libre y gratuito acceso a museos, bibliotecas y monumentos nacionales y facilidades para el acceso a actos y espectáculos que contribuyan a la formación cultural.

Artículo ciento treinta.—El derecho a la protección jurídica, al estudio y a la valoración objetiva del rendimiento educativo implica:

Uno. El derecho de los alumnos, jurídicamente exigible, a que se impida durante el período de Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado su dedicación a trabajos que perturben su asistencia escolar o que perjudiquen su normal desarrollo físico-psíquico y, asimismo, a que se fomenten los aspectos educativos de los medios de comunicación social y a que se les proteja de los influjos extraescolares de cualquier índole que sean perjudiciales para su formación.

Dos. El derecho al desarrollo normal de las actividades de los distintos Centros docentes y el deber de no perturbar el orden y la disciplina académica.

Tres. El derecho a una valoración objetiva de su rendimiento educativo, que se articulará reglamentariamente mediante los oportunos medios de impugnación contra cualquier actuación que en tal sentido consideren injustificada.

Artículo ciento treinta y uno.—El derecho a la constitución de Círculos culturales en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y de Asociaciones en la Educación universitaria, dentro del marco de las finalidades propias de la misión específica estudiantil, supondrá:

Uno. La representación corporativa de los mismos en los órganos de gobierno de los Centros docentes, que se regulará reglamentariamente.

Dos. La realización de actividades formativas para los propios estudiantes.

Tres. La participación de tales Círculos o Asociaciones en tareas de extensión cultural a otros sectores del país de menor nivel educativo, a fin de contribuir a una mejor integración social de la comunidad nacional.

TÍTULO QUINTO

Administración educativa

CAPÍTULO PRIMERO

Planeamiento y programación

Artículo ciento treinta y dos.—Para la ejecución de esta Ley, el Gobierno se ajustará a las siguientes orientaciones:

Uno. Se atenderá, en primer lugar, a la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas.

2. La implantación del Bachillerato se hará en concordancia estrecha con el desarrollo de la Educación General Básica. La creación de nuevos Centros se hará en relación con la demanda de población escolar.

Tres. La creación de nuevos Centros de Educación universitaria se hará en función de la población escolar que reúna los requisitos exigidos, del desarrollo de nuevas ramas derivadas del avance científico y de las necesidades de los distintos sectores profesionales. En todo caso tendrá prioridad lograr la desdoblamiento de los actuales Centros y la potenciación científica y docente.

Cuatro. La creación de los Centros de Formación Profesional se efectuará de acuerdo con las necesidades nacionales, y en cuanto a su distribución regional se tendrá en cuenta la población escolar y las características sociales y económicas de la región.

Artículo ciento treinta y tres.—En los sucesivos Planes de Desarrollo Económico y Social se determinarán el número de puestos escolares a crear en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y distribución regional de los mismos y comprenderán un cálculo financiero que abarcará los siguientes extremos:

a) Coste de primer establecimiento, sostenimiento y funcionamiento de los correspondientes puestos escolares.

b) Modificaciones a introducir en las plantillas de los Cuerpos docentes y demás personal necesario para atender a los puestos de nueva creación y repercusión financiera de las mismas. Las modificaciones de plantilla necesarias para atender las necesidades no previstas en el Plan se operarán según el procedimiento ordinario.

Artículo ciento treinta y cuatro.—En la creación de Centros se preverá su desdoblamiento en cuanto éstos rebasen el número máximo de alumnos previsto reglamentariamente y su supresión o fusión con otros cuando queden por debajo del mismo.

CAPÍTULO II

Órganos de la Administración educativa

Artículo ciento treinta y cinco.—Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia, como órgano del Estado inmediatamente responsable de la Educación, sin perjuicio de las demás atribuciones que las Leyes le reconocen, el ejercicio de las competencias señaladas en esta Ley, y en especial las siguientes:

a) Proponer al Gobierno las líneas generales de la política educativa y planes de educación y ejecutar sus acuerdos en este campo.

b) Proponer al Gobierno la creación y supresión de Centros estatales de enseñanza y los anteproyectos de la Ley de creación, autorización para crear y suprimir Universidades, Facultades universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, de acuerdo con el apartado c) del artículo cuarto de esta Ley.

c) Ejercer la superior dirección de todas las Instituciones educativas dependientes del Departamento.

d) Inspeccionar y coordinar todas las Instituciones docentes, tanto estatales como no estatales.

e) Estimular, orientar y coordinar la cooperación social y económica a las actividades educativas.

f) Expedir o autorizar la expedición de los títulos y nombramientos que acrediten conocimientos académicos correspondientes a cualquier nivel o ciclo de enseñanza objeto de esta Ley. Los documentos acreditativos de conocimientos sólo podrán denominarse títulos cuando con tal finalidad hayan sido expedidos o autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo ciento treinta y seis.—El gobierno y administración de Centros de enseñanza dependientes de otros Ministerios, de la Organización Sindical o de otras Entidades públicas corresponden a éstos, pero respecto de los mismos compete al Ministerio de Educación y Ciencia.

a) Determinar el nivel, ciclo o grado a que corresponden los estudios o prácticas desarrollados en cada uno de estos Centros.

b) Fijar las titulaciones que ha de poseer su Profesorado, sin perjuicio de lo establecido en esta Ley.

c) Aprobar los planes de estudios, incluidas las materias opcionales que cada Centro pueda ofrecer, y establecer los límites máximos y mínimos de las horas lectivas.

d) Proponer al Gobierno la adopción de las medidas necesarias para asegurar la coordinación y cooperación en relación con las actividades educativas de otros Ministerios y otras Entidades públicas, especialmente la Formación Profesional y Educación Permanente de Adultos.

Dos. Las disposiciones del párrafo anterior no serán aplicables a las Academias Militares de Tierra, Mar y Aire, ni a los Centros de Formación de personal encargado del orden público, ni a los Centros de Formación de eclesiásticos, que se regirán por sus normas propias, sin perjuicio de la coordinación y convalidaciones que pueda establecer el Ministerio de Educación y Ciencia.

Tres. Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo ciento treinta y cinco, las enseñanzas de Formación Política, Cívica y Educación Física y Deportiva, así como las enseñanzas de actividades domésticas en los Centros estatales y no estatales, serán reguladas por el Gobierno teniendo en cuenta las competencias de los Organismos del Movimiento. Las actividades extracurriculares y complementarias de las mismas y el procedimiento para la selección del Profesorado serán establecidas por el Gobierno, a propuesta conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y la Secretaría General del Movimiento. Esta ordenación y las plantillas y remuneraciones del personal docente se fijarán por analogía con las correspondientes a los Profesores de los diferentes niveles educativos.

Cuatro. La ordenación y supervisión de la educación religiosa prevista en el artículo sexto, así como la selección del Profesorado para la misma, compete a la Iglesia y serán reguladas por el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo acuerdo con la Jerarquía eclesiástica. Las remuneraciones del Profesorado se fijarán por analogía con las del Profesorado de los correspondientes niveles educativos.

Artículo ciento treinta y siete.—Compete también al Ministerio de Educación y Ciencia la supervisión sobre las Fundaciones y Asociaciones de carácter docente y cultural y el control del cumplimiento de las cargas docentes y culturales en las transmisiones de bienes gravados con ellas. Se autoriza al Gobierno para reestructurar el ejercicio de la tutela sobre estas Entidades, ajustándose a los criterios y directrices siguientes:

Uno. El Ministerio de Educación y Ciencia intervendrá en el reconocimiento y clasificación de estas instituciones aunque cumplan, además de fines docentes, otros fines asistenciales no docentes.

Dos. Cuando los fundadores o causantes hayan atribuido a los Patronatos, Administradores o titulares de los bienes gravados con cargas docentes una actividad discrecional en la elección de aquéllas, se exigirá un programa de actuación para cada decenio, como máximo, prorrogándose el anterior hasta la aprobación por el Ministerio de cada nuevo programa.

Tres. Las Fundaciones regularmente constituidas podrán poseer toda clase de bienes, pero habrán de ajustar su gestión económica a las normas que reglamentariamente se establezcan, y corresponderá a los Patronatos, Administradores o titulares de las mismas la prueba del cumplimiento de los fines a que se destinan.

Cuatro. El Ministerio tiene a su cargo el control de los actos extraordinarios de gobierno y administración de las Fundaciones y establecerá reglamentariamente la debida publicidad de los fines, los recursos y la gestión ordinaria de cada fundación, salvo que por Ley se atribuyan a otro Ministerio.

Artículo ciento treinta y ocho.—Uno. El Gobierno, por Decreto y a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia,

podrá crear, suprimir, modificar o fusionar cuantas Dependencias y Organismos, autónomos o no, de dicho Ministerio con nivel superior a Sección, deban ser reorganizados, a fin de que puedan servir en cada momento con la máxima eficacia a la nueva orientación de la política educativa y al planeamiento y programación de la educación.

Dos. Con la misma finalidad podrá el Gobierno, por Decreto, aprobar el traspaso al Ministerio de Educación y Ciencia de competencias y Organismos dependientes de otros Departamentos ministeriales.

Tres. El Ministerio de Educación y Ciencia adoptará las medidas necesarias a fin de conseguir la normalización, racionalización y mecanización de la actuación administrativa de las Dependencias y Organismos del Departamento.

Artículo ciento treinta y nueve.—El Ministro y demás autoridades superiores del Ministerio de Educación y Ciencia podrán desconcentrar o delegar las competencias que tengan atribuidas en otras autoridades del Departamento sin más limitaciones que las contenidas en los apartados a), b), c), d) y e) del artículo veintidos de la Ley de Régimen Jurídico de la Administración del Estado. La desconcentración deberá ser aprobada por Decreto y la delegación por Orden del Ministro del Departamento.

Artículo ciento cuarenta.—La Presidencia del Gobierno y el Ministro de Educación y Ciencia adoptarán conjuntamente las medidas necesarias para dotar a dicho Departamento de personal técnico adecuado y necesario para las funciones superiores de administración de la educación requeridas para la aplicación de esta Ley.

Artículo ciento cuarenta y uno.—Uno. En cada provincia existirá una Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, que asumirá la responsabilidad de la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa del Departamento en aquélla, a excepción de los Centros de Educación universitaria y sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado tercero del artículo setenta y siete.

Dos. En cada provincia, y bajo la presidencia del Delegado provincial de Educación y Ciencia, existirá, entre otros órganos, una Junta Provincial de Educación. En el ámbito del Distrito universitario se constituirá una Junta de Distrito presidida por el Rector. Reglamentariamente se determinarán la composición y atribuciones de las Juntas, de las que formarán parte, en todo caso, representantes de los sectores estatal y no estatal de la enseñanza.

Artículo ciento cuarenta y dos.—Uno. En el Ministerio de Educación y Ciencia existirá un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituirán un Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado y cuyas funciones serán las siguientes:

a) Velar por el cumplimiento de las Leyes, Reglamentos y demás disposiciones en todos los Centros docentes estatales y no estatales, en el ámbito de la función educativa.

b) Colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas.

c) Asesorar a los Profesores de Centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que impartan.

d) Evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación.

A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras.

e) Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.

Dos. Reglamentariamente se establecerán normas complementarias para la Inspección en los Centros de Educación universitaria, de acuerdo con sus características peculiares. Esta Inspección será ejercida, en todo caso, por quienes procedan de los Cuerpos de Catedráticos de Educación Universitaria.

Artículo ciento cuarenta y tres.—Uno. El Servicio de Inspección Técnica de Educación estará constituido por especialistas de los distintos niveles de enseñanza establecidos en el artículo doce. Los Inspectores de las distintas especialidades serán seleccionados mediante concurso, entre los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos docentes del Departamento, según el nivel de la especialidad correspondiente. Habrán de tener como mínimo tres años de práctica docente en Centros del nivel a que con-

cursum, poseer el título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto y haber seguido los cursos especiales correspondientes en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Dos. Excepcionalmente, el Ministro de Educación y Ciencia podrá nombrar Inspectores extraordinarios a Profesores de relevantes méritos docentes.

Tres. Los Inspectores deberán participar obligatoriamente en los cursos especiales de perfeccionamiento profesional de los Institutos de Ciencias de la Educación cada tres años como mínimo.

Cuatro. El Jefe del Servicio será de libre designación del Ministro de Educación y Ciencia.

Cinco. Mediante Decreto, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, se regulará lo concerniente a la nueva estructura y funciones del Servicio de Inspección Técnica, así como el sistema de pruebas a que habrá de ajustarse la selección de los funcionarios de dicho Servicio.

Artículo ciento cuarenta y cuatro.— Dependiente igualmente del Ministro de Educación y Ciencia existirá una Inspección General de Servicios, que ejercerá su misión inspectora sobre la organización y funcionamiento administrativo de todos los Servicios, Organismos y Centros dependientes del Departamento, especialmente en lo que se refiere a personal, procedimiento, régimen económico, instalaciones y dotaciones.

Artículo ciento cuarenta y cinco.—Uno. El Consejo Nacional de Educación, órgano superior de asesoramiento del Ministerio de Educación y Ciencia en materia de educación, será organizado por el Gobierno a propuesta de dicho Departamento, de manera que su composición asegure, junto a una alta competencia técnica en los distintos niveles y modalidades de la educación, una adecuada representación de los Organismos, Entidades y sectores vinculados directamente a la educación o relacionados con sus problemas.

Dos. El Consejo Nacional de Educación en pleno o en Comisión permanente, según se establezca reglamentariamente, informará con carácter preceptivo:

- a) Los proyectos de Ley de reforma del sistema educativo.
- b) Los proyectos de disposiciones generales que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación general de educación.
- c) Los proyectos de Convenios internacionales de carácter cultural en los casos en que deba intervenir el Ministerio de Educación y Ciencia.
- d) Los proyectos de Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia o los órganos autónomos sometidos a su tutela y la Seguridad Social u otras Entidades, preferentemente aquellas de carácter asistencial.
- e) Los demás asuntos de suficiente rango en que así se establezca reglamentariamente.

Tres. Los titulados que impartan enseñanzas en los Centros no estatales se podrán organizar en Colegios de Doctores, Licenciados y Diplomados, que actuarán como órganos consultivos en aquellas cuestiones que afecten a sus miembros en el orden profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia organizará su composición, ámbito y funciones, sin perjuicio de las competencias de la Organización Sindical y del Movimiento.

Artículo ciento cuarenta y seis.—La Junta Nacional de Universidades, órgano asesor del Ministerio de Educación y Ciencia para la coordinación de éstas, estará integrada por los Rectores y los Presidentes de los Patronatos de las Universidades, bajo la presidencia del Ministro de Educación y Ciencia, pudiendo funcionar en pleno y en Comisiones.

Dos. El Consejo de Rectores tendrá el carácter de Comisión Permanente de esta Junta Nacional, con independencia de las demás misiones que le sean asignadas dentro del sistema educativo.

Tres. Como asesores de la Junta podrán establecerse por el Ministerio de Educación y Ciencia Comisiones entre las cuales figurarán, en todo caso, las de Decanos de Facultades, Directores de Escuelas Técnicas Superiores y Directores de Escuelas Universitarias.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Uno. Queda autorizado el Ministerio de Educación y Ciencia para aclarar e interpretar la presente Ley y para dictar en la esfera de su competencia o proponer en otro caso al Gobierno cuantas disposiciones complementarias sean precisas para su mejor aplicación.

Dos. Sin perjuicio de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, se entenderá referido a la Edu-

cación Preescolar y Educación General Básica el régimen vigente en Navarra para la Educación Primaria.

Segunda.—El Gobierno a propuesta de la Presidencia del Consejo de Ministros e iniciativa de los Ministerios de Hacienda y de Educación y Ciencia, determinará por Decreto aquellas materias concretas que también son objeto normativo de las leyes a que se refiere el artículo sesenta y seis párrafo tercero y que podrán ser recogidas a los efectos prevenidos en dicho artículo, en los correspondientes Estatutos universitarios, sin perjuicio de la ulterior aprobación de cada uno de éstos por el Consejo de Ministros.

Tercera.—El Gobierno a propuesta conjunta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Hacienda, podrá elevar gradualmente la cuantía de las tasas académicas hasta el límite señalado en el artículo séptimo de esta Ley.

Cuarta.—Uno. A partir de la publicación de la presente Ley, todas las disposiciones anteriores, cualquiera que fuere su rango, que venían regulando las materias objeto de la misma, seguirán aplicándose en cuanto fueren aplicables como normas de carácter reglamentario hasta que vayan entrando en vigor las respectivas disposiciones que se dicten en ejercicio de esta Ley, en cuyo momento quedarán totalmente derogadas.

Dos. En estas disposiciones de aplicación se relacionarán las normas que vayan quedando derogadas.

Tres. Anualmente el Gobierno a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia previo informe del Consejo de Estado, promulgará un Decreto definitivo de las disposiciones derogadas y en vigor.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—Uno. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia acordará las medidas precisas para la implantación gradual en el plazo de diez años, de las enseñanzas previstas en esta Ley. Esta implantación podrá llevarse a efectos por niveles, etapas, ciclos y cursos de enseñanza así como zonas territoriales o clases de Centros; todo ello en atención a las disponibilidades de profesorado, locales, dotaciones y demás condiciones que garanticen la eficacia de la educación.

Dos. Cuando las medidas antes indicadas se refieran a alumnos de enseñanzas distintas de las comprendidas en la primera etapa de la Educación General Básica, los planes de estudios vigentes en la fecha de publicación de esta Ley se extinguirán curso por curso. Una vez extinguido cada curso, se convocarán durante dos años académicos exámenes de enseñanza libre y, en su caso, las correspondientes pruebas de grado, reválida o madurez para los alumnos que tuvieran pendientes asignaturas o grupos de estos planes. Transcurridas las cuatro convocatorias correspondientes, los alumnos que no hubieran superado las pruebas y deseen continuar estudios deberán seguirlos por los nuevos planes, mediante la adaptación que el Ministerio determine.

Tres. Lo dispuesto en el párrafo anterior se entenderá sin perjuicio del derecho del alumno para acogerse desde el primer momento a los nuevos planes, según vayan entrando en vigor, realizando en su caso, los estudios o pruebas correspondientes.

Cuatro. Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para sustituir en el más breve plazo posible las pruebas de grado del Bachillerato elemental, y a medida que se vaya implantando el Bachillerato unificado y polivalente y el Curso de Orientación Universitaria las pruebas de grado del Bachillerato superior y la prueba de madurez, para la obtención de los títulos de Bachiller elemental o superior respectivamente.

Segunda.—Uno. Los actuales Centros estatales de enseñanza se incluirán en la categoría o nivel que corresponda, con arreglo a la graduación de la enseñanza en la presente Ley, salvo que las necesidades de planificación de la educación exijan transformarlos.

Dos. Las unidades y cursos de Educación General Básica, en sus dos etapas, se agruparán en Centros únicos bajo una sola dirección y régimen administrativo. Cuando las circunstancias de la población escolar o de otro género lo hagan necesario, podrán agruparse en secciones conjuntas de alumnos de edades diferentes, en las condiciones que se reglamenten.

Tres. Las Escuelas Normales y las Escuelas de Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica estatales se integrarán en las Universidades como Escuelas universitarias, en la forma que reglamentariamente se determine.

Cuatro. Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan.

Cinco. Los estudios de Periodismo y demás medios de comunicación social se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos y titulaciones, de Diplomado, Licenciado y Doctor, y serán impartidos en la Universidad sin perjuicio de aquellos que sólo requieran la capacitación que otorga la Formación Profesional en cualquiera de sus grados. Queda autorizado el Gobierno para dictar las disposiciones precisas con el fin de que su regulación orgánica y docente se realice de acuerdo con las características singulares y específicas de estos estudios.

Seis. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Secretaría General del Movimiento, reglamentará la incorporación a la Universidad del Instituto Nacional de Educación Física, con el rango de Instituto universitario.

Siete. Las Escuelas de Idiomas, las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios, los Centros de Formación Profesional Industrial y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se convertirán en Escuelas universitarias o Centros de Formación Profesional, según la extensión y naturaleza de sus enseñanzas.

Ocho. Los Centros construidos con aportaciones a fondo perdido del Estado y a los que éste dé el Profesorado quedarán sometidos a los concertos que se celebren por el Ministerio de Educación y Ciencia con los interesados.

Nueve. Los actuales Institutos Politécnicos Superiores tendrán provisionalmente el mismo régimen económico y administrativo determinado por esta Ley para las Universidades. Una vez que se cuente con los Centros y Departamentos precisos, estos Institutos se constituirán en Universidades, inteadas fundamentalmente por la agrupación de Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas universitarias de carácter técnico. Para este período transitorio el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, aprobará un Estatuto provisional, ajustado a las directrices de esta Ley.

Diez. Se desarrollarán orgánicamente y cuando proceda en Departamentos los estudios específicos de las enseñanzas mercantiles en todos los ciclos universitarios, de acuerdo con los artículos sesenta y nueve y siguientes, garantizando la demanda de la sociedad en todo lo referente a las exigencias de la Empresa. Los actuales Centros de las Escuelas Profesionales de Comercio se integrarán en la Universidad como Escuelas universitarias.

Once. Las facultades establecidas en el artículo ciento treinta y seis serán reguladas, en lo que respecta a Centros educativos de otros Ministerios, por Decreto propuesto conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia y el titular del Ministerio al que esté afecto el Centro de enseñanzas de que se trate.

Doce. Las actuales Enseñanzas del Hogar quedarán equiparadas a la Formación Económica o Enseñanzas y Actividades Domésticas que se establecen en esta Ley para el Bachillerato. A este fin, el Ministerio de Educación y Ciencia mantendrá los preceptos que actualmente regulan estas enseñanzas, en tanto se dicten las normas reglamentarias que les sean aplicables.

Tercera.—Uno. Los Centros de enseñanza no estatal que vengán impartiendo enseñanzas de las que quedan comprendidas en el título I de esta Ley, se clasificarán, conforme a lo dispuesto en ella, dentro del plazo que se les señale en las disposiciones dictadas para su aplicación, que no podrá ser inferior a tres meses.

Doce. La clasificación se hará a petición del propio Centro, y si transcurriese el plazo señalado sin solicitarlo, quedará temporalmente privado de sus derechos docentes.

Tres. Para las actuales Escuelas de Enseñanza Primaria, el acuerdo de clasificación se adoptará por Orden ministerial. Cuando se trate de Centros de Bachillerato se hará por Decreto. Contra dichos acuerdos podrá interponerse recurso de reposición previo al contencioso-administrativo.

Cuatro. Los titulares de los Centros habrán de aceptar expresamente las obligaciones que se deriven de la categoría en que el Centro ha de quedar clasificado.

Cinco. Cuando por efecto de los acuerdos del Centro con el Ministerio puedan resultar variadas las enseñanzas impartidas en el Establecimiento de que se trate, se considerará que no hay interrupción de la función docente a los efectos de los préstamos que hayan podido obtener, siempre que se continúe con un servicio de enseñanza aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia, de lo que deberá hacerse mención expresa en el acuerdo de clasificación.

Seis. Para la clasificación por niveles y la adscripción orgánica al servicio de la Educación se observarán las disposiciones dictadas para los Centros estatales.

Siete. Las Escuelas de Enseñanza Primaria en régimen de Consejo Escolar Primario se considerarán Centros concertados no estatales, debiendo celebrarse el correspondiente acuerdo entre la Entidad patrocinadora y el Estado, con sujeción a lo establecido en los párrafos anteriores.

Cuarta.—Uno. Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, acordará la integración de las Universidades Laborales, que mantendrán su denominación actual, en el régimen académico que en la misma se establece.

Dos. En el mismo plazo, y por acuerdo del Ministerio de Educación y Ciencia con la Secretaría General y Organizaciones del Movimiento, se establecerá la integración, en el sistema educativo general de esta Ley, de los Centros dependientes de las Delegaciones Nacionales de Juventudes, Sección Femenina, Educación Física y Deportes y demás Organizaciones del Movimiento. Igual integración en el sistema educativo general de la Ley se realizará por acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Organización Sindical por lo que se refiere a los Centros dependientes de ésta.

Quinta.—Uno. En el plazo de seis meses, a partir de la publicación de la presente Ley, se elevarán por las respectivas Universidades, al Ministerio de Educación y Ciencia, los proyectos de Estatutos provisionales por los que los referidos Organismos habrán de regirse hasta tanto se constituyan los Patronatos mencionados en el artículo ochenta y tres de esta Ley. Se constituirá un Patronato provisional de acuerdo con dicho artículo, que será oído preceptivamente y se disolverá al ser aprobados los mismos. Caso de que dentro del indicado plazo no se presentasen los proyectos de Estatutos, el Ministerio de Educación y Ciencia los redactará y elevará a la aprobación del Gobierno.

Dos. Dentro de los tres meses siguientes a la aprobación por el Gobierno de dichos Estatutos provisionales, deberán quedar constituidos los Patronatos universitarios.

Tres. Inmediatamente después quedará constituida la Junta Nacional de Universidades a que se refiere el artículo ciento cuarenta y seis.

Cuatro. En el plazo de un año se reorganizará el Consejo Nacional de Educación, de acuerdo con lo previsto en el artículo ciento cuarenta y cinco de esta Ley.

Sexta.—Uno. La integración de los funcionarios de los actuales Cuerpos especiales docentes del Ministerio de Educación y Ciencia en los Cuerpos docentes y, en su caso, en las respectivas escalas que se crean en la presente Ley, se efectuará por Decreto, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, en atención a la respectiva función docente, titulación exigida en cada caso para el ingreso y coeficiente de los Cuerpos nuevos y de los Cuerpos anteriores, previo informe del Ministerio de Hacienda, del Consejo Nacional de Educación y del Consejo de Estado y, en su caso, de la Comisión Superior de Personal y de las Asociaciones del Profesorado cuando proceda.

Dos. Con iguales criterios, y en la misma forma, se efectuará la integración del personal docente no escalafonado en los nuevos Cuerpos especiales afines.

Tres. En los casos en que no fuera posible la integración, los funcionarios quedarán en situación a extinguir, conservando sus derechos, incluso los económicos y de residencia y prestarán servicios docentes iguales o análogos a su actual función en los Centros que el Ministerio de Educación y Ciencia determine.

Cuatro. Los actuales funcionarios de los Cuerpos de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia pasarán a formar parte del Cuerpo especial de Inspección Técnica que se establece en el artículo ciento cuarenta y dos. Los actuales funcionarios de los Cuerpos de Directores Escolares podrán integrarse en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, teniendo en cuenta lo dispuesto en el apartado tercero del artículo ciento diez, respecto del ejercicio de las funciones directivas.

Cinco. Los funcionarios pertenecientes al actual Cuerpo del Magisterio Nacional, integrados en el nuevo Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, impartirán las enseñanzas correspondientes a la Educación Preescolar y Educación General Básica. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará reglamentariamente los requisitos necesarios para impartir las enseñanzas en la segunda etapa, teniendo en cuenta los diplomas o títulos que posean, o la superación de los cursos especializados que se establezcan.

Seis. En forma reglamentaria se regularán los procedimientos por los que, mediante pruebas, concursos, concursos-oposición, según los casos, puedan acceder en turno restringido

a los Cuerpos actualmente existentes, los Maestros o Profesores que hubiesen servido al Estado durante un mínimo de cinco años académicos completos en calidad de interinos.

Siete. Los actuales Catedráticos numerarios de Enseñanza Media, con título de Doctor, podrán concursar en turno restringido, por una sola vez, a las vacantes en disciplinas iguales, o que puedan declararse análogas, del Cuerpo de Catedráticos de Escuelas universitarias.

Ocho. Análogo derecho al reconocido en el apartado anterior se otorgará, por una sola vez, a los actuales Catedráticos de Escuelas Normales del Magisterio, Escuelas Profesionales de Comercio y Escuelas Técnicas de Grado Medio, siempre que se hallen en posesión del título de Licenciado, respecto del Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato.

Séptima.—Uno. En el Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad que se crea por la presente Ley se integrarán, mediante concurso restringido, quienes posean el título de Doctor, hubieran obtenido el nombramiento de Profesores adjuntos o Profesores encargados de Laboratorio mediante concurso-oposición y hubieran prestado servicios continuados durante cinco años académicos completos, como mínimo, o se encontrasen prestandolos en la actualidad con una antigüedad mínima de tres años.

Dos. El primer concurso-oposición que se celebre para el acceso al mencionado Cuerpo tendrá carácter restringido entre los Profesores adjuntos, Profesores adjuntos provisionales o interinos, Profesores ayudantes o Profesores encargados de grupo o curso que posean el título de Doctor y estén en sus funciones docentes con una antigüedad mínima de tres años a la fecha de la convocatoria del citado concurso-oposición.

Tres. Los servicios prestados como Profesores adjuntos antes de su ingreso en el nuevo Cuerpo no se computarán a efectos económicos de antigüedad en el mismo.

Octava.—Uno. Se mantendrá el régimen actualmente existente de las Mutualidades de los Cuerpos docentes, de acuerdo con sus propias normas.

Dos. Reglamentariamente se establecerá un régimen de protección social adecuado para los que sin tener la condición de funcionarios presten sus servicios en Centros docentes estatales, cualquiera que sea su situación académica y profesional.

Novena.—Quedarán subsistentes los derechos de casa-habitación o indemnizaciones sustitutorias reconocidas a los actuales Maestros nacionales de Enseñanza Primaria.

Décima.—Uno. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá habilitar, excepcionalmente y en defecto de titulados del grado académico correspondiente, a personas competentes para que, durante los cinco años inmediatamente posteriores a la publicación de esta Ley, puedan impartir la enseñanza, aunque no posean la titulación que en la misma se exige para el correspondiente nivel.

Dos. Cuando se trate de Centros estatales, la habilitación permitirá el posible encargo de funciones docentes, aun cuando no correspondan a la escala a que pertenezcan los designados.

Tres. Los beneficiarios de estas habilitaciones y nombramientos no adquirirán por ello derecho a ingreso en los Cuerpos docentes.

Once.—Uno. En las disposiciones de ejecución de la presente Ley se regulará el acceso directo a los estudios universitarios de quienes, por disposiciones especiales vigentes, tuvieran reconocido dicho acceso a estudios universitarios o a otros que por esta Ley quedan integrados en la Universidad.

Dos. Todos los que posean un título o diploma en Centros estatales de cualquier Ministerio que exija cursos de duración superior a un año y para cuyo ingreso se haya exigido título de Bachillerato Superior o equivalente, tendrán acceso directo a la Universidad en la forma que reglamentariamente se preceptúe.

Doce.—En los dos años académicos siguientes a la publicación de esta Ley, todos aquellos que no estén en posesión del Certificado de Estudios Primarios, teniendo cumplidos catorce años en esa fecha, podrán obtener el título de Graduado Escolar, realizando las pruebas que reglamentariamente se establezcan.

Treces.—Mediante los oportunos Reglamentos, el Ministerio de Educación y Ciencia determinará las enseñanzas complementarias y de adaptación necesarias para el acceso al Bachillerato unificado y polivalente, tanto para los que estén en posesión del Certificado de Estudios Primarios como para los que se hallen cursando el actual Bachillerato Elemental.

Catorce.—Uno. Se respetarán los derechos que la legislación tradicional, y vigente, reconoce a los Doctores españoles. Disposiciones especiales puntualizarán el grado de méritos y ventajas que hayan de reconocerse a los mismos.

Dos. El Gobierno dictará las normas necesarias para garantizar el uso riguroso, tanto a fines profesionales como honoríficos, de las titulaciones académicas establecidas en esta Ley, especialmente en los artículos veinte, veintinueve, treinta y nueve y cuarenta y dos. Deberán usarse completas las titulaciones administrativas correspondientes a los distintos niveles del profesorado, derivadas de lo establecido en el artículo ciento ocho, y de acuerdo con lo que reglamentariamente se determine.

Quince.—Uno. Los Licenciados en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Secciones de Económicas y Comerciales), los Licenciados en Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Economía) y los actuales Intendentes y Actuarios mercantiles, integrados en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales por la Ley de diecisiete de julio de mil novecientos cincuenta y tres, conservarán sus denominaciones, quedando equiparados, a efectos académicos, en todos los derechos, sin excepción alguna.

Dos. Todos aquellos Doctores y Licenciados que en la actualidad pertenecen a los Colegios oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, así como aquellos que con las mismas titulaciones actúan, tanto en la enseñanza como en el ejercicio profesional, podrán pertenecer voluntariamente a las Corporaciones profesionales mencionadas en el número tres del artículo ciento cuarenta y cinco.

Dieciséis.—Se declara subsistente la Junta de Construcciones Escolares y se determinarán su competencia y funciones.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.—Uno. Se conceden créditos extraordinarios y suplementarios para gastos corrientes por un total de mil ciento veintinueve coma ocho millones de pesetas, aplicados al Ministerio de Educación y Ciencia, en el ejercicio de mil novecientos setenta, con baja en los créditos de inversiones en la forma que el Gobierno acuerde, autorizándose al mismo para aplicar a los conceptos presupuestarios que correspondan las cantidades otorgadas.

Dos. Para el ejercicio de mil novecientos setenta y uno, en el estado de modificación de créditos presupuestarios se incrementarán los correspondientes al Ministerio de Educación y Ciencia en la cantidad de siete mil doscientos diecinueve coma ocho millones de pesetas.

Tres. Dichos créditos deberán dedicarse principalmente a la Educación General Básica y, si fuera preciso hacer aplicaciones en el capítulo uno presupuestario, únicamente podrá disponerse para remuneraciones de nuevo personal, y siempre conforme a las normas básicas y comparativas con los otros funcionarios públicos dependientes de los demás Departamentos ministeriales.

Cuatro. Sin perjuicio de lo establecido en los artículos ocho y nueve de la vigente Ley de Presupuestos, se autoriza al Gobierno para que en los ejercicios mil novecientos setenta-setenta y uno, a iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, y a propuesta del de Hacienda, pueda realizar transferencias entre todos los créditos aplicados a los gastos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Segunda.—Uno. El Estado aportará, con carácter preferente, los medios económicos para la progresiva y total ejecución de la presente Ley, con las modificaciones necesarias para su actualización en función de los resultados obtenidos según lo previsto en el artículo 8.º de la misma.

Dos. Los presupuestos de los diez años siguientes darán carácter prioritario a los gastos corrientes del Ministerio de Educación y Ciencia, señalándose como cifras indicativas las siguientes:

Años	Cifras absolutas en millones de pesetas
1972	40.625
1973	46.914
1974	54.254
1975	61.060
1976	67.060
1977	71.928
1978	76.516
1979	82.082
1980	88.021
1981	93.520

Cuarta.—Uno. Continuará en vigor la cuota de Formación Profesional, que será dedicada a la Formación Profesional de primero y segundo grados. Para acomodarla, en su caso, a las necesidades de la Formación Profesional, su importe podrá ser modificado por Decreto, a propuesta conjunta de los Ministerios interesados, oída la Organización Sindical.

Dos. Las Empresas privadas que sostengan a su costa, individual o mancomunadamente, en Escuelas propias o en otros Centros docentes, la Formación Profesional metódica y gratuita de su personal, o de otra manera contribuyan a su capacitación, especialización o perfeccionamiento técnico, en forma aprobada por el Ministerio de Educación y Ciencia, se podrán beneficiar durante el período de tiempo que en cada caso se determine de reducciones que llegarán hasta el setenta y cinco por ciento, si se trata de Escuelas exclusivamente propias, y hasta el treinta por ciento en los otros casos, de la cuota total que en tal concepto les corresponda sufragar.

Quinta.—Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan.

Sexta.—Uno. Por Decreto, podrán hacerse adaptaciones en las plantillas de los Cuerpos docentes, siempre que las mismas no rebasen los límites establecidos en el Presupuesto.

Dos. A partir de la promulgación de la presente Ley, los Profesores numerarios sólo podrán ocupar plaza en una de las plantillas de los Cuerpos enumerados en el artículo ciento ocho.

Tres. A los efectos previstos en el número tres del artículo ciento treinta y ocho de la presente Ley, se autoriza al Gobierno para disponer que el pago de las retribuciones del personal en activo al servicio del Ministerio de Educación y Ciencia y de sus Organismos Autónomos se efectúe mediante nóminas unificadas al nivel más conveniente en cada caso, confeccionadas por procedimientos automatizados y mediante Entidades españolas de crédito. La prestación de este servicio será enteramente gratuita para todos los perceptores.

Séptima.—En el plazo de dos años, los Ministros de Educación y Ciencia y de la Vivienda propondrán al Gobierno, y éste remitirá a las Cortes, un proyecto de Ley por el que se determinarán los solares a reservar para la construcción de Centros educativos en las nuevas urbanizaciones y en las zonas urbanas sujetas a ordenación, de manera que, en función de la importancia de la población, se haga posible la construcción, por el Estado o por los promotores de Centros no estatales de las instituciones educativas y culturales necesarias.

Dada, en el Pazo de Meirás a cuatro de agosto de mil novecientos setenta.

FRANCISCO FRANCO

El Presidente de las Cortes,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARLOS Y NERBEIDA

LEY 15/1970, de 4 de agosto, general de recompensas de las Fuerzas Armadas.

Las recompensas en las Fuerzas Armadas, cuya posesión es un honor que puede alcanzar a cualquier español que se distinga en la defensa de la Patria, revisten gran trascendencia en el aspecto moral y orgánico, por constituir estímulo en la superación permanente en el cumplimiento del deber, penalidades, riesgos y sacrificios inherentes a la propia esencia de la vida militar, así como factor importante de selección en campaña, en beneficio, no de los propios interesados, sino de la misma Organización armada y de la Nación, al destacar al personal con condiciones morales, físicas e intelectuales más idóneas para el ejercicio del mando militar en operaciones.

Por tales motivos, las recompensas militares suponen para los distinguidos una mayor responsabilidad en el cumplimiento del deber por el honor que representa su posesión.

La necesidad de conseguir una sistemática aplicación de criterios coordinados en esta materia, tanto en tiempo de guerra como de paz, así como la conveniencia de simplificar la multiplicidad legislativa existente, que en muchos casos se remonta a los comienzos del siglo pasado, son circunstancias que aconsejan acometer la redacción de un solo cuerpo legal en el que se recojan todas las recompensas militares y se actualice su naturaleza y efectos con carácter conjunto para todas las Fuerzas Armadas.

Es obligado, por otra parte, hacer uso de la facultad concedida por la Ley ciento trece/mil novecientos sesenta y seis, en su artículo doce, disposición transitoria séptima y disposición final séptima, para revisar las pensiones anejas a aquellas recompensas militares cuyas cuantías no fueron actualizadas, y algunas de las cuales son incluso inferiores a las que señalaba la legislación del año mil novecientos veintinueve, como sucede con las correspondientes a la Medalla de Sufrimientos por la Patria, Cruz de Plata del Mérito Militar y otras posteriores, como la Cruz de Guerra, que afectan principalmente a clases de tropa hoy licenciadas, pero que conservan como inestimable tesoro las recompensas individuales obtenidas con ejemplar espíritu de sacrificio al servicio de la Patria.

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

TÍTULO PRIMERO

De las recompensas de guerra

CAPÍTULO PRIMERO

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo primero.—Para premiar los hechos o servicios de guerra podrán concederse las recompensas que a continuación se señalan:

Uno. Cruz Laureada de San Fernando.

Dos. Medalla Militar.

Tres. Avance en la Escala.

Cuatro. Cruz de Guerra con Palmas.

Cinco. Cruz de Guerra.

Seis. Cruz Roja del Mérito Militar.

Siete. Citación como distinguido en la Orden General.

Ocho. Medalla de Caballero Mutilado de Guerra por la Patria.

Nueve. Medalla de Sufrimientos por la Patria.

Diez. Medallas de las Campañas.

Artículo segundo.—Estas recompensas podrán ser concedidas a los Generales o Almirantes, Jefes, Oficiales, Suboficiales, Clases de tropa o marinería, asimilados, equiparados, considerados y personal civil que actúe en campaña a las órdenes directas de los mandos de las Fuerzas Armadas.

Las recompensas concedidas tendrán el carácter de irrenunciables y no podrán ser permutadas.

Artículo tercero.—Los méritos contraídos y los servicios de importancia realizados durante la guerra, que no afecten de un modo inmediato a las operaciones ni lleven consigo las penalidades y riesgos peculiares a las Fuerzas Armadas en Campaña, que sean consecuencia del cumplimiento de misiones y órdenes del Mando Militar, se considerarán y recompensarán como prestados en tiempo de paz.

CAPÍTULO II

DISPOSICIONES ESPECIALES

Real y Militar Orden de San Fernando

Artículo cuarto.—Las recompensas de esta Orden tendrán como objeto premiar el valor heroico como virtud sublime que, con relevante esfuerzo de la voluntad y de la abnegación, induce a acometer extraordinarias acciones militares, bien individuales, o colectivas, con inminente riesgo de la propia vida y siempre en servicio y beneficio de la Patria.

Artículo quinto.—Tales recompensas se otorgarán por el Jefe del Estado, previo expediente o juicio contradictorio, con arreglo a las prescripciones del Reglamento de la Real y Militar Orden de San Fernando, y serán las siguientes:

— Gran Cruz Laureada de San Fernando.

— Cruz Laureada de San Fernando.

— Laureada colectiva de San Fernando.

Artículo sexto.—Los derechos inherentes a esta recompensa, otorgada con carácter individual, serán los siguientes:

Uno. El honor de ingresar como Caballero de la Orden.

Dos. Todo el personal profesional que se halle en posesión de esta recompensa y pertenezca a las Armas y Cuerpos en los que existe el «Grupo de Destinos de Arma o Cuerpo», «Escala de Tierra» o situación similar, gozarán del derecho de pasar a la reserva o retiro dos años más tarde que el resto del personal de su misma Arma, Cuerpo, Escala y empleo. No obstante, en tales Armas y Cuerpos el pase de los Caballeros Lau-

dad Nacional de Previsión de la Administración Local en vigor que sea consecuencia de la elevación del sueldo base prevista en esta Ley, pudiendo refundirse en forma escalonada con la revisión prevista en el artículo segundo, uno, del Decreto-ley siete/mil novecientos setenta y tres, de veintisiete de julio. También podrán concederse a tal fin los oportunos anticipos de tesorería a la Mutualidad Nacional de Previsión de Administración Local, a reembolsar con el producto del reajuste de cuotas que se determine.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—Los créditos presupuestarios destinados a satisfacer los sueldos, trienios, premios de permanencia y pagas extraordinarias tendrán la consideración de ampliables en el ejercicio de mil novecientos setenta y cuatro para atender a las mayores obligaciones derivadas de esta Ley.

Segunda.—La paga extraordinaria correspondiente al mes de julio de mil novecientos setenta y cuatro no quedará afectada por los incrementos que se establecen en el artículo tercero de esta Ley.

Dada en Madrid a veinticuatro de julio de mil novecientos setenta y cuatro.

JUAN CARLOS DE BORBON
PRINCIPE DE ESPAÑA

El Presidente de las Cortes Españolas,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARCEL Y NEBREA

14632

LEY 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias.

Una de las exigencias que presenta la adecuada ordenación universitaria es la de garantizar que los alumnos que accedan a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores acrediten de manera suficiente la vocación, conocimientos y preparación necesarios en orden a asegurar la eficacia de la enseñanza en estos niveles.

La realidad ha demostrado que los sistemas actuales de acceso no han producido el resultado social apetecible, porque la ausencia de requisitos adecuados para la incorporación y permanencia en las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores no garantiza a los peor dotados económicamente la posibilidad de cursar tales estudios y, de otra parte, puede terminar por favorecer, dentro de una masa de graduados, a quienes por su condición tienen más facilidad para obtener un futuro puesto de trabajo.

La Ley General de Educación había previsto en diversos preceptos dotar al sistema educativo de una regulación destinada a seleccionar a los más capacitados para cada una de las principales vertientes educativas. Sin embargo, dichas previsiones legales no han alcanzado hasta ahora eficacia práctica, sino que, por el contrario, se ha producido una excesiva concurrencia en algunas áreas determinadas, al mismo tiempo que otras, absolutamente indispensables para el país, han encontrado precaria respuesta a pesar de su incuestionable interés y de su valor insustituible como instrumento de articulación de la sociedad moderna y como vehículo de promoción personal. Y sin duda alguna, han sido las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores las instituciones educativas más afectadas por este problema en los últimos años, hasta el extremo de hacer muy difícil que sigan ejerciendo las funciones esenciales que les son propias en beneficio de la sociedad y del progreso científico.

Esta experiencia y las conclusiones que cabe extraer en términos de resultados y en función de juiciosas previsiones, aconsejan implantar con carácter general la normativa que el artículo 36 de la Ley General de Educación encomendaba a la iniciativa de las Universidades, estableciendo las oportunas pruebas de aptitud que garanticen el adecuado encauzamiento de los estudiantes y procuren, con la intensificación y agilización del sistema de becas universitarias, que ningún talento se malogre por falta de medios económicos. Estas pruebas deberán reunir los requisitos necesarios para asegurar, con una visión global de la formación adquirida, la objetividad necesaria, por lo que resulta conveniente que se encomiende a las propias Universidades la directa responsabilidad de las mismas.

Con esta medida se refuerza todo el sistema educativo, ya que no se trata de seleccionar un número restringido de alumnos, sino de reconocer a todos aquellos que están capacitados

para iniciar dichos estudios, manteniendo simultáneamente la conveniente permeabilidad entre Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y las Escuelas Universitarias, Colegios Universitarios y Centros de Formación Profesional. La distribución entre las distintas opciones educativas debe ser armónica para dotar al país de profesionales en las más diversas facetas de la actividad nacional, dando de esta forma respuesta a una demanda diversificada según las necesidades de nuestro tiempo.

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

Artículo primero.—Para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, una vez obtenida evaluación positiva en el Curso de Orientación Universitaria, deberán superarse pruebas de aptitud.

Artículo segundo.—Las pruebas de aptitud establecidas en el artículo anterior se efectuarán en la Universidad a cuyo Distrito pertenezca el Centro en el que se haya seguido el Curso de Orientación Universitaria y se realizarán en la forma que reglamentariamente se establezca, teniendo en cuenta de modo primordial su finalidad. Su regulación asegurará la uniformidad y, en lo posible, el anonimato de las mismas. Versarán sobre las materias comunes y optativas de los planes de estudio del Curso de Orientación Universitaria, procurándose al máximo la reducción del azar. Ninguno de los ejercicios será eliminatorio y para la calificación global se tendrá en cuenta el historial académico del alumno. En ningún caso habrá número predeterminado de aptos ni nuevas pruebas para el ingreso en las distintas Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios. En los Tribunales figurarán, con los Profesores numerarios de Universidad, Profesores numerarios de Institutos Nacionales y Profesores del Centro en que el alumno haya cursado sus estudios.

Artículo tercero.—El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, establecerá pruebas de aptitud para el ingreso en las Escuelas Universitarias.

Artículo cuarto.—El Gobierno dictará, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, las normas reguladoras de pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias, en aquellos casos en que la legislación vigente no exija la realización del Curso de Orientación Universitaria.

Artículo quinto.—El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, establecerá reglamentariamente el número máximo de convocatorias a las que podrán concurrir los alumnos a fin de efectuar las pruebas de aptitud a que se refiere la presente Ley.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera. Los requisitos para el acceso a la formación profesional de segunda grado no podrán ser en ningún caso superiores a los que se exijan para el acceso al Curso de Orientación Universitaria.

Segunda. Las pruebas de aptitud a que se refiere esta Ley se implantarán en el curso mil novecientos setenta y cuatro-setenta y cinco y afectarán a todos los alumnos que deseen iniciar sus estudios en los Centros Universitarios incluidos en el artículo primero a partir del curso mil novecientos setenta y cinco-setenta y seis.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—El Gobierno, dentro de los recursos disponibles, adoptará cuantas medidas sean necesarias para la mejora cualitativa y, cuando proceda, la ampliación de los establecimientos universitarios, en función de las necesidades de la nación y de la demanda social.

Segunda.—Por el Gobierno y el Ministerio de Educación y Ciencia, en el ámbito de sus respectivas competencias, se dictarán las disposiciones necesarias para la ejecución de la presente Ley.

Tercera.—Conforme se aplique esta Ley quedarán sin efecto cuantos preceptos de la Ley General de Educación y disposiciones complementarias se opongan a la misma.

Dada en Madrid a veinticuatro de julio de mil novecientos setenta y cuatro.

JUAN CARLOS DE BORBON
PRINCIPE DE ESPAÑA

El Presidente de las Cortes Españolas,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARCEL Y NEBREA

Subpída. aranc.	Posición estad.	Texto
26.01.A.3	26.01.09	-- : los demás.
41.03.A.2b	41.03.02.3	-- -- : de curtición mineral : al alambre o al azufre.
	41.03.02.4	-- -- : las demás.
41.03.B	41.03.01.2	-- : de curtición mineral : al alambre o al azufre.
	41.03.01.3	-- : las demás.
44.03.E	44.03.01	Lás demás.
	44.03.02	Se suprime.
44.04.B	44.04.01	Las demás.
	44.04.02	Se suprime.
46.02.A	46.02.01	Artículos para embalaje, esteras ordinarias, cañizo y similares; fundas de paja para botellas : cañizo.
	46.02.09	-- : los demás.
83.07.A	83.07.01	Eléctricos : jalizas empotradas para aeropuertos.
	83.07.09	-- : los demás.
84.06.A.1	84.06.01.1	Motores para aviación, con peso unitario : hasta 1.000 kilogra- mos : hasta 155 kilogramos.
	84.06.01.2	-- : superiores a 155 kilogramos.
84.45.C.1a.1	84.45.21.1	Otras máquinas herramientas : tornos : horizontales automá- ticos : de más de un husillo : regidos por sistemas de infor- mación codificada.
	84.45.21.2	-- -- : los demás.
84.45.C.1a.2	84.45.22.1	-- -- : de un solo husillo : re- gidos por sistemas de infor- mación codificada.
	84.45.22.2	-- -- : los demás.
84.45.C.5	84.45.43.6	-- : las demás fresadoras.
	84.45.43.9	-- : las demás taladradoras.
84.45.C.1.6	84.45.91.1	-- : las demás máquinas herra- mientas, incluidas las má- quinas compuestas de varios cabezales autónomos sobre una sola bancada : que tra- bajen por arranque : auto- máticas regidas por sistemas de información codificada centros de mecanizado.
	84.45.91.2	-- -- : las demás.
	84.45.91.3	-- -- : las demás que trabajen por arranque.
	84.45.91.4	-- -- : que trabajen por defor- mación : automáticas re- gidas por sistemas de infor- mación codificada.
	84.45.91.9	-- -- : las demás que trabajen por deformación.

Segundo.—Se asignan las siguientes claves estadísticas a las Delegaciones de Aduanas que a continuación se enumeran :

- 295 — Alménara.
- 296 — Nules.
- 323 — Vilamallá.
- 393 — Madrid — Tir.
- 494 — Almusafes.
- 496 — Puzol.

Tercero.—En la relación de territorios estadísticos se suprime la clave 252, asignada a la Unión Aduanera y Económica del Africa Central (UDEAC), por haberse desglosado a la misma, en sus países componentes, Gabón, Congo-Brazaville, República Centroafricana y Camerún.

Lo que participo a V. S. para su conocimiento y el de los Servicios de esa provincia.

Dios guarde a V. S. muchos años.
Madrid, 9 de diciembre de 1974.—El Director general, Ger-
mán Anllo Vázquez.

Sr. Administrador de la Aduana Principal de ...

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

350

DECRETO 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

La Ley treinta/mil novecientos setenta y cuatro, de veinticuatro de julio, estableció pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias.

Dicha Ley, en su disposición adicional segunda, determinaba que aquellas pruebas de aptitud se implantarían dentro del curso mil novecientos setenta y cuatro-setenta y cinco para todos los alumnos que deseen ingresar en las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, una vez obtenida evaluación positiva en el Curso de Orientación Universitaria. Asimismo, en la segunda de sus disposiciones finales, se faculta al Gobierno y al Ministerio de Educación y Ciencia, en el ámbito de sus respectivas competencias, para dictar las disposiciones necesarias encaminadas a su debida ejecución.

En consecuencia, y con el fin de que las normas concretas a que habrá de ajustarse la realización de las citadas pruebas sean conocidas con la suficiente antelación, se dicta el presente Decreto, que se inspira en idénticos fundamentos que la Ley mencionada, es decir, en la necesidad social de asegurar la calidad y eficacia de los estudios universitarios, la igualdad de posibilidades para todos los estudiantes, la mayor uniformidad posible de las pruebas de aptitud, la condición no memorística de las mismas, su carácter anónimo y la necesaria objetividad en su realización. Todo ello, junto con las medidas de reforma del sistema de becas universitarias que se determinen por el Ministerio de Educación y Ciencia, ha de permitir el logro de los objetivos académicos y de justicia social perseguidos por la Ley sobre pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

Por otra parte, se articula el derecho de los alumnos a elegir Centro de enseñanza en la Universidad en que realicen las pruebas de aptitud, con independencia de que, si existen causas fundadas de traslado, se les reconozca el mismo derecho en otras Universidades.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, con el informe favorable del Consejo Nacional de Educación y de la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades, y de conformidad con el dictamen del Consejo de Estado, previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día veinte de diciembre de mil novecientos setenta y cuatro,

DISPONGO:

Artículo primero.—El acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, regulado por la Ley treinta/mil novecientos setenta y cuatro, de veinticuatro de julio, de los alumnos que hayan superado el Curso de Orientación Universitaria, se adecuará desde el presente curso a lo dispuesto en este Decreto y en las normas que lo desarrollen.

Artículo segundo.—Las pruebas de aptitud a que se refiere la Ley antes mencionada se implantarán en el curso mil novecientos setenta y cuatro-setenta y cinco, y afectarán a todos los alumnos que deseen iniciar sus estudios en los Centros Universitarios incluidos en el artículo anterior, a partir del curso mil novecientos setenta y cinco-setenta y seis, verificándose ante los Tribunales de las distintas Universidades y con carácter uniforme. Cada alumno las realizará en la Universidad a que esté adscrito el Centro en que haya seguido el Curso de Orientación Universitaria.

Artículo tercero.—Los Tribunales serán designados por el Rector de cada Universidad, previa audiencia de la respectiva Junta de Gobierno, y tendrán la siguiente composición:

Presidente: Un Catedrático numerario de Universidad.

Vocales:

Dos Profesores numerarios de Universidad en activo o en situación de supernumerario en función docente.

Un Profesor numerario de Bachillerato que se halle en el desempeño de función docente o inspectora.

Un Profesor del Centro donde el alumno haya realizado el Curso de Orientación Universitaria.

Cuando existan varias Universidades en una misma ciudad, los Tribunales se nombrarán con la adecuada coordinación.

Artículo cuarto.—La superación de las pruebas de aptitud dará derecho al acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores o Colegios Universitarios. Este derecho será preferente para el ingreso en los Centros de la Universidad donde se verifiquen dichas pruebas. En ningún caso se podrán exigir otras pruebas ulteriores ni establecer un número predeterminado de aptos.

Cuando los estudios que el alumno desee cursar no se hallen establecidos en la Universidad en que haya realizado las pruebas o exista otra causa fundada para solicitar el traslado, aquél tendrá derecho a ingresar en otra Universidad, de acuerdo con la normativa vigente para los traslados de expedientes académicos.

Artículo quinto.—Las pruebas de aptitud a que se refiere esta disposición serán de tipo uniforme en todas las Universidades, y versarán sobre las materias comunes y optativas de los planes de estudio del Curso de Orientación Universitaria. Constatarán de los ejercicios necesarios para poder evaluar la capacidad, madurez y formación del alumno. Ninguno de los ejercicios podrá ser eliminatorio y se garantizará, en lo posible, el anónimo.

Artículo sexto.—Para emitir la calificación final, en la que se otorgará a los alumnos declarados aptos una puntuación individualizada, los Tribunales tendrán en cuenta la aptitud del alumno en los ejercicios realizados, así como sus antecedentes académicos.

Artículo séptimo.—Las pruebas de aptitud tendrán lugar únicamente en los meses de junio y septiembre, y cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias.

Artículo octavo.—Por el Ministerio de Educación y Ciencia se dictarán las disposiciones y adoptarán las medidas necesarias para el desarrollo del presente Decreto.

DISPOSICION ADICIONAL

Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para adaptar a las normas del presente Decreto las pruebas de aptitud para el acceso a las Universidades españolas que hayan de realizar los españoles y los extranjeros domiciliados fuera de España.

DISPOSICION FINAL

El presente Decreto entrará en vigor el mismo día de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a veinte de diciembre de mil novecientos setenta y cuatro.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación y Ciencia,
CRUZ MARTÍNEZ ESTERUELAS

MINISTERIO DE TRABAJO

351 RESOLUCION de la Dirección General de la Seguridad Social por la que se asimila, a efectos de cotización al Régimen General de la Seguridad Social, al personal funcionario de la Comisaría General de Abastecimientos y Transportes.

Ilustrísimos señores:

El número 2 del artículo 36 de la Orden de 28 de diciembre de 1966 por la que se establecen normas de aplicación y desarrollo en materia de campo de aplicación, afiliación, cotización y recaudación en período voluntario en el Régimen General de la Seguridad Social establece que la asimilación de las distintas personas comprendidas en el campo de aplicación del Régimen General de la Seguridad Social y no incluidas en el de las Reglamentaciones de Trabajo, se llevará a cabo por la Dirección General de la Seguridad Social, oída la de Trabajo.

Siendo de aplicación al personal funcionario de la Comisaría General de Abastecimientos y Transportes, con carácter pro-

visional, las normas relativas al Régimen General de la Seguridad Social, de acuerdo con lo previsto en la Resolución de este Centro Directivo de 10 de abril de 1967, sobre Seguridad Social del personal al servicio de las Entidades estatales autónomas, y como quiera que las Ordenes de la Presidencia de Gobierno de 30 de julio de 1973 y 31 de mayo de 1974 han establecido una nueva clasificación de las Escalas funcionariales que afectan al personal que presta sus servicios en la indicada Comisaría General, es necesario llevar a cabo una nueva asimilación del personal de la misma.

En su virtud, esta Dirección General, en uso de las facultades que le confiere el número 2 del artículo 36 de la Orden de 28 de diciembre de 1966, citada, y oída la Dirección General de Trabajo, ha resuelto lo siguiente:

El personal funcionario de la Comisaría General de Abastecimientos y Transportes, comprendido en las Escalas que a continuación se relacionan, queda asimilado a los grupos siguientes de la tarifa de bases de cotización al Régimen General de la Seguridad Social:

	Grupo de la Tarifa
Escala Superior	1
Escala de titulados de Escuelas de Enseñanzas Técnicas de Grado Medio	2
Escala Técnica	3
Escala Auxiliar	7
Escala Subalterna	8

Lo que comunico a VV. II. para su conocimiento y efectos. Dios guarde a VV. II.
Madrid, 26 de diciembre de 1974.—El Director general, Enrique de la Mata Gorostizaga.

Ilmos. Sres. Delegados generales del Instituto Nacional de Previsión y del Servicio del Mutualismo Laboral.

MINISTERIO DE AGRICULTURA

352 ORDEN de 23 de diciembre de 1974 por la que se determinan las áreas geográficas en que serán de aplicación durante el año 1975 los auxilios económicos establecidos en el Decreto 378/1974, de 7 de febrero.

Ilustrísimo señor:

De conformidad con lo establecido en el artículo tercero del Decreto 378/1974, de 7 de febrero, por el que se extienden los auxilios económicos para la constitución y mejora de mercados en origen, se han realizado los estudios pertinentes tendentes a determinar las áreas geográficas en que serán de aplicación los beneficios antedichos durante el año 1975.

En consecuencia, de acuerdo con lo establecido en los artículos tercero y séptimo del Decreto precitado,

Este Ministerio tiene a bien disponer:

Artículo único.—Se considerarán como áreas geográficas para la aplicación durante el año 1975 de los auxilios económicos establecidos en el Decreto 378/1974, de 7 de febrero, además de las provincias definidas en la Orden de 15 de abril de 1974 («Boletín Oficial del Estado» del 27), las siguientes:

- Albacete.
- Toledo.
- Córdoba.
- Huesca.
- Jalón.

Lo que comunico a V. I.
Dios guarde a V. I. muchos años.
Madrid, 23 de diciembre de 1974.

ALLEÑDE Y GARCIA BAXTER

Ilmo. Sr. Director general de Industrias y Mercados en Origen de Productos Agrarios.

tidós del Decreto mil trescientos cincuenta/mil novecientos setenta, de nueve de abril, y las que le encomiende el Director del puerto.

Artículo quinto.—La Dirección de las Juntas de los Puertos de Almería, Castellón, Ceuta, El Ferrol del Caudillo y Melilla se estructurará en las siguiente unidades, con rango orgánico de Sección:

Uno. Sección de Planificación, Explotación y Obras.—Sustituirá al Director en sus ausencias; tendrá a su cargo la planificación y ordenación de la zona de servicios del puerto, actuará en concesiones, autorizaciones y deslindes; las tarifas y cánones por servicios propios del puerto; las prestaciones de servicios propios de la Junta; el control de servicios de particulares autorizados; la vigilancia y policía de la zona portuaria; la confección e interpretación de estadísticas, el estudio y redacción de anteproyectos e informes; la redacción de proyectos de obras e instalaciones; los pliegos de bases para adquisiciones y concursos; el replanteo, inspección y control de materiales y de la ejecución de obras civiles, instalaciones, armamento y utillaje; las certificaciones de obras y adquisiciones; las revisiones y liquidaciones y control de costes; la conservación de todas las obras civiles e instalaciones; el mantenimiento y reparación del armamento y material flotante; los dragados, talleres y parque móvil, el balizamiento; la compra de materiales, adquisiciones, suministros y sus almacenes.

Dos. El Secretario, bajo la dependencia del Director, y sin perjuicio de las atribuciones que le corresponden como Secretario de la Junta y de su Comité Ejecutivo, ejercerá las funciones administrativas y contables que le atribuye el artículo veintidós del Decreto mil trescientos cincuenta/mil novecientos setenta, de nueve de abril, y las que le encomiende el Director del puerto.

Artículo sexto.—La Dirección de las Juntas de los Puertos de Pontevedra, Puerto de Santa María, Villagarcía de Arosa y San Esteban de Pravia, ejercerá sus funciones y actividades bien directamente o mediante unidades con rango orgánico inferior a Sección.

El Secretario, bajo la dependencia del Director y sin perjuicio de las atribuciones que le corresponden como Secretario de la Junta y de su Comité Ejecutivo, ejercerá las funciones administrativas y contables que le atribuye el artículo veintidós del Decreto mil trescientos cincuenta/mil novecientos setenta, de nueve de abril, y las que le encomiende el Director del puerto. Su nivel orgánico será el de Jefe de Sección.

Artículo séptimo.—En la plantilla de los organismos los Servicios, las Secciones y Gabinete Técnico de los Organismos autónomos, enumerados en los artículos anteriores, figurarán adscritos a funcionarios del Cuerpo Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, excepto la de Estudios Económicos, que podrá ser desempeñada por un Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos o un Economista. Los Secretarios serán funcionarios del Cuerpo de Secretarios-Contadores de Puertos.

DISPOSICIÓN FINAL

Se autoriza al Ministro de Obras Públicas para dictar las disposiciones que sean necesarias para la ejecución del presente Decreto y para desarrollar el resto de la estructura orgánica de los Organismos portuarios, sin perjuicio de las facultades que se confiere a las Juntas en el artículo siete, j), de la Ley de veinte de junio de mil novecientos sesenta y ocho.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA

Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en el presente Decreto.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a veintiocho de noviembre de mil novecientos setenta y cuatro.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Obras Públicas,
ANTONIO VALDES Y GONZALEZ-ROLDAN

399

CORRECCION de errores de la Orden de 18 de diciembre de 1974 por la que se liberalizan determinados transportes internacionales de viajeros y mercancías por carretera.

Advertido error en el texto remitido para su publicación de la mencionada Orden, inserta en el «Boletín Oficial del Estado» número 312, de fecha 30 de diciembre de 1974, página 26398, se transcribe a continuación la oportuna rectificación:

En el artículo primero, apartado a-2, a), última línea, donde dice: «... hasta la salida del territorio nacional.», debe decir: «... hasta la salida del territorio nacional hacia el país de origen».

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

400

ORDEN de 9 de enero de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

Ilustrísimos señores:

Incumbe al Ministerio de Educación y Ciencia, de conformidad con el artículo 8.º del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, desarrollar los preceptos del mismo y regular los ejercicios específicos en que habrán de consistir dichas pruebas, a los fines de evaluar la capacidad, madurez y formación de los alumnos.

La configuración de tales ejercicios, que serán de tipo uniforme en todas las Universidades, se ha realizado de forma que, junto al mantenimiento en todo lo posible del anonimato, quede siempre a salvo la mayor objetividad de las pruebas, la condición esencialmente no memorística de las mismas y una sistematización clara y ordenada de las diversas partes de que han de constar aquellos ejercicios, los cuales versarán sobre materias comunes y optativas del Curso de Orientación Universitaria.

Por otra parte, la no inclusión del idioma extranjero en la prueba relativa a las materias comunes del citado curso no supone en modo alguno olvido del importante carácter formativo que reviste su aprendizaje, sino que obedece exclusivamente a la necesidad de evitar que de alguna forma sea afectado el principio de estricta igualdad que necesariamente ha de presidir la realización y valoración de las pruebas de acceso a la Universidad, dado que el grado de conocimiento de los idiomas extranjeros está muchas veces en función de la condición social del alumno.

En su virtud, y al amparo del artículo 8.º del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, este Ministerio ha dispuesto:

1.º Las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, implantadas en el curso 1974-75 para todos los alumnos que deseen iniciar sus estudios en aquellos Centros a partir del curso 1975-76, se ajustarán a la regulación establecida por la presente disposición.

2.º Las pruebas se organizarán por las distintas Universidades y se verificarán en la ciudad y locales que el Rectorado establezca.

3.º Los Tribunales serán designados por el Rectorado de cada Universidad, previa audiencia de la Junta de Gobierno respectiva, y estarán constituidos de la siguiente forma:

Presidente: Un Catedrático numerario de la Universidad.

Vocales:

Dos Profesores numerarios de Universidad o en situación de supernumerarios en función docente.

Un Profesor numerario de Bachillerato que se halle en el desempeño de función docente o inspectora.

Un Profesor del Centro donde el alumno haya realizado el Curso de Orientación Universitaria.

Los Profesores numerarios podrán formar parte de los Tribunales de otras Universidades cuando así lo exijan las necesidades del profesorado.

4.º Las pruebas de aptitud, en las cuales se garantizará en lo posible el anonimato, consistirán de los siguientes ejercicios:

Primer ejercicio: Tendrá dos partes: ...

Primera parte: Redacción de un tema de carácter general, que previamente habrá sido desarrollado por un Profesor universitario, y durante cuya explicación se podrán tomar notas.

El tema será desarrollado durante un tiempo máximo de cuarenta minutos, y los alumnos dispondrán de hora y media para su redacción.

Segunda parte: Análisis del contenido y estructura de un texto de una extensión máxima de cien líneas. Dicho análisis implicará las siguientes tareas: Poner título al texto, resumir su contenido, hacer un esquema del mismo y redactar un comentario general sobre el propio texto.

Para la realización de esta parte, los alumnos dispondrán de hora y media.

Segundo ejercicio: Constará de dos partes:

Primera parte: Desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de una cuestión de Lengua Española y otra cuestión de Matemáticas, elegidas por el alumno entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de aquellas materias comunes del Curso de Orientación Universitaria.

Segunda parte: Consistirá en el desarrollo por escrito, durante hora y media, en total, de dos cuestiones correspondientes a dos de las materias optativas, obtenidas por sorteo entre las opcionales que el alumno haya seguido durante el Curso de Orientación Universitaria. El alumno elegirá las cuestiones a desarrollar entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de las mencionadas materias.

5.º Los ejercicios serán calificados entre cero y diez puntos. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya conseguido en ellos un promedio de cuatro puntos. En los demás casos, la calificación de apto se alcanzará cuando la media obtenida entre el promedio de las puntuaciones de los ejercicios realizados y el promedio de las calificaciones globales del alumno en los cursos del Bachillerato Superior y en el Curso de Orientación Universitaria sea igual o superior a cinco.

Los antecedentes académicos de los alumnos no serán examinados por el Tribunal en tanto no hayan sido calificados los ejercicios regulados por la presente disposición.

Junto a la declaración de apto o no apto, constará en las papeletas el promedio obtenido por el alumno en los citados ejercicios.

6.º Una vez realizadas las calificaciones de los alumnos, se harán públicas y se remitirán al Rectorado las actas correspondientes. En el plazo de quince días, contados desde el siguiente a la publicación de las calificaciones, los alumnos podrán solicitar del Rectorado, mediante escrito razonado, la revisión de sus ejercicios.

7.º Las pruebas de aptitud tendrán lugar únicamente en los meses de junio y septiembre, y cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias.

8.º Por los Rectores se remitirá a la Dirección General de Ordenación Educativa, a los efectos de la valoración del rendimiento educativo de los Centros prevenida en el artículo 11-5 de la Ley General de Educación, relación de Centros en la que se exprese el número de alumnos de cada uno que se han presentado a las pruebas de aptitud y el número de ellos que las hayan superado.

9.º A nivel nacional, se constituirá, bajo la presidencia del Director general de Universidades e Investigación, una Comisión, que tendrá a su cargo las funciones coordinadoras correspondientes. En cada Universidad se constituirá asimismo una Comisión, presidida por el Rector, con finalidad análoga en su ámbito.

10. La superación de las pruebas de aptitud dará derecho al acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores o Colegios Universitarios. Este derecho será preferentemente para el ingreso en los Centros de la Universidad donde se verifiquen dichas pruebas. En ningún caso se podrán exigir otras pruebas ulteriores ni establecer un número predeterminado de aptos.

Cuando en la Universidad exista más de un Centro del mismo tipo, el Rectorado podrá determinar, de acuerdo con los criterios que se establezcan, la adscripción de los alumnos a los mismos.

11. Cuando los estudios que el alumno desee cursar no se hallen establecidos en la Universidad en que haya realizado las pruebas de aptitud o exista otra causa fundada para solicitar el traslado, aquí tendrá derecho a ingresar en otra Universidad, de acuerdo con la normativa vigente para los traslados de expediente académico.

12. Por la Dirección General de Universidades e Investigación se dictarán las Resoluciones pertinentes para el cumplimiento de la presente Orden ministerial.

Lo que comunico a VV. II. para su conocimiento y efectos. Dios guarde a VV. II.
Madrid, 9 de enero de 1975.

MARTINEZ ESTERUELAS

Ilmos. Sres. Directores generales de Universidades e Investigación y de Ordenación Educativa.

MINISTERIO DE INDUSTRIA

401 **DECRETO 3517/1974**, de 19 de diciembre, de liberalización industrial por el que se reclasifican determinadas industrias a efectos de su instalación, ampliación o traslado.

El grado de desarrollo económico alcanzado por el país y la madurez alcanzada por el sector industrial hace aconsejable una mayor libertad en las instalaciones de nuevas plantas industriales y ampliación de las existentes. Por otra parte, la actual situación coyuntural hace conveniente intensificar la flexibilidad y liberalización de la normativa existente para contribuir al objetivo de incrementar la inversión, aumentar el número de puestos de trabajo y crear una oferta abundante que contribuya a disminuir las tensiones sobre los precios.

Por todo ello, parece conveniente trasladar del Grupo Primero al Grupo Segundo del artículo dos del Decreto mil setecientos setenta y cinco mil novecientos sesenta y siete, a aquellas industrias que no se encuentren sometidas a planes de reestructuración, acciones concertadas o revistan características que no hacen aconsejable, en estos momentos, el citado traslado.

Con objeto de evitar la instalación de industrias de reducido tamaño y crear una sólida estructura industrial, se determinarán unas dimensiones mínimas orientadas a conseguir la asimilación de la tecnología más moderna, una mayor calidad de los productos y unas unidades de producción de tamaño óptimo. Dada la rápida evolución de la tecnología, el Ministerio de Industria procederá a la revisión de las mismas, al menos una vez cada dos años, ajustándolas a los avances y circunstancias de la economía.

Paralelamente y por idénticas razones, resulta aconsejable modificar la clasificación de algunas industrias establecidas en el Grupo Segundo, pasando al Grupo Tercero para que se implanten o amplíen sus instalaciones con entera libertad. El grado de desarrollo y madurez industrial alcanzado y las actuales circunstancias coyunturales exigen esta mayor liberalización.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Industria y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día seis de diciembre de mil novecientos setenta y cuatro,

DISPONGO:

Artículo primero.—No será necesaria autorización administrativa previa para la instalación, ampliación o traslado de industrias comprendidas en los sectores o subsectores industriales que se enumeran en el anexo primero de este Decreto, que quedan incluidas en el Grupo Segundo del artículo segundo del Decreto de veintidós de julio de mil novecientos sesenta y siete.

Artículo segundo.—No será necesaria autorización administrativa previa, ni el cumplimiento de dimensiones mínimas o condiciones técnicas para la libre instalación o ampliación de las industrias comprendidas en los sectores o subsectores industriales que se enumeran en el anexo segundo de este Decreto, que quedan incluidas en el Grupo Tercero del artículo segundo del Decreto de veintidós de julio de mil novecientos sesenta y siete.

Artículo tercero.—Corresponde al Ministerio de Industria fijar las condiciones técnicas y de dimensión mínima que habrán de reunir las industrias que se hallen clasificadas, o en el futuro se clasifiquen, en el Grupo Segundo del artículo segundo del Decreto mil setecientos setenta y cinco mil novecientos sesenta y siete, de veintidós de julio.

DISPOSICION TRANSITORIA

Las solicitudes de instalación o ampliación de industrias que se encuentran en tramitación a la publicación de este Decreto se registrarán por las siguientes normas:

Producto	Partida arancelaria	Pesetas 100 Kg. netos
que cumplan las condiciones establecidas por la nota 1, y con un valor CIF igual o superior a 16.950 pesetas por 100 kilogramos de peso neto.	04.04 G-1-b-2	100
— Buterkäse, Cantal, Edam, Fontal, Fontina, Gouda, Itálico, Kermeha, Mimolette, St. Nectaire, St. Paulin, Tilsit, Havarti, Dambo, Samsø, Fynbo, Maribo, Elbo, Tybo, Esrom y Molbo que cumplan las condiciones establecidas por la nota 1, y con un valor CIF igual o superior a 16.123 pesetas por 100 kilogramos de peso neto para la CEE e igual o superior a 17.143 pesetas por 100 kilogramos de peso neto para los demás países ...	04.04 G-1-b-3	100
— Cammembert, Brie, Tagglio, Maroilles, Coulommiers, Carré de l'Est, Beblochon, Pont l'Evêque, Neufchâtel, Limburger, Romadour, Herve, Harzerkäse, Queso de Bruselas, Straccino, Crescenza, Robiola, Livarot, Münster y Saint Marcellin que cumplan las condiciones establecidas en la nota 2	04.04 G-1-b-4	1
— Otros quesos con un contenido de agua en la materia no grasa superior al 62 por 100, que cumplan las condiciones establecidas en la nota 1, y con un valor CIF igual o superior a 17.720 pesetas por 100 kilogramos de peso neto	04.04 G-1-b-5	100
— Los demás	04.04 G-1-b-6	18.855
Superior al 72 por 100 en peso y acondicionados para la venta al por menor en envases con un contenido neto:		
— Inferior o igual a 500 gramos que cumplan las condiciones establecidas por la nota 1 y con un valor CIF igual o superior a 17.720 pesetas por 100 kilogramos de peso neto	04.04 G-1-c-1	100
— Superior a 500 gramos.	04.04 G-1-c-2	18.855
Los demás	04.04 G-2	18.855

Segundo.—Estos derechos estarán en vigor desde la fecha de la publicación de la presente Orden hasta las trece horas del día 17 de los corrientes.

En el momento oportuno se determinará por este Departamento la cuantía y vigencia del derecho regulador del siguiente período.

Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos. Dios guarde a V. I. muchos años. Madrid, 10 de mayo de 1979.

GARCIA DIEZ

Ilmo. Sr. Director general de Política Arancelaria e Importación.

MINISTERIO DE ECONOMIA

12211 CORRECCION de erratas de la Orden de 27 de abril de 1979 sobre financiación a medio y largo plazo por la Banca privada.

Padecido error en la inserción de la citada Orden, publicada en el «Boletín Oficial del Estado» número 102, de fecha 28 de

abril de 1979, páginas 9725 y 9726, se transcribe a continuación la oportuna rectificación:

En el número primero, párrafo segundo, línea cuarta, donde dice: «... y que incrementa...»; debe decir: «... y que se incrementa...».

MINISTERIO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

12212 ORDEN de 2 de mayo de 1979 por la que se acomodan las pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios a la nueva programación del Curso de Orientación Universitaria y se aclaran las pruebas a que han de someterse los alumnos de Planes anteriores.

Ilustrísimo señor:

En el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, publicado en el «Boletín Oficial de las Cortes» de 30 de diciembre de 1976, se revisa el sistema de acceso a los Centros universitarios. Disueltas las Cortes Generales y realizadas elecciones parlamentarias, queda condicionado por la constitución de las nuevas Cámaras, sin que en modo alguno pueda preverse su incidencia en el actual curso académico, por lo que, en las próximas convocatorias de junio y septiembre, se hace preciso mantener el actual régimen en vigor de las pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

Por otra parte, la regulación del Curso de Orientación Universitaria llevada a cabo por las Ordenes ministeriales de 22 de marzo de 1973 («Boletín Oficial del Estado» de 18 de abril) y de 11 de septiembre de 1978 («Boletín Oficial del Estado» del 22) ha de conducir, sin que suponga una modificación de la estructura de las pruebas, a una adaptación del segundo ejercicio de las mismas a la nueva organización del Curso, teniendo en cuenta lo dispuesto en el artículo segundo de la Ley 30/1974, de 24 de julio.

En su virtud, de conformidad con el dictamen emitido por la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades, Este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Los alumnos que hayan superado íntegramente el Curso de Orientación Universitaria antes del año académico 1977-78 realizarán las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad, de acuerdo con lo establecido en la Orden ministerial de 9 de enero de 1975 y Resolución de la Dirección General de Universidades de 29 de abril de 1976.

Segundo.—Los alumnos que durante el presente año académico hayan repetido parte de las materias del Curso de Orientación Universitaria según la programación establecida por la Resolución de 1 de marzo de 1978 («Boletín Oficial del Estado» del 17), serán examinados en las pruebas de aptitud de acuerdo con lo dispuesto en la Orden ministerial de 9 de enero de 1975, pero las cuestiones versarán sobre la programación que hayan cursado realmente.

Tercero.—Las pruebas de aptitud de los alumnos del Curso de Orientación Universitaria que hayan realizado el curso completo en el año académico 1978-79 se registrarán, entendiéndose ampliadas las referencias al Bachillerato Superior contenidas en la misma, al Bachillerato Plan 1975, por lo dispuesto en la Orden ministerial de 9 de enero de 1975, con la salvedad de que el segundo ejercicio, que también consta de dos partes, se regulará de la forma siguiente:

1. Primera parte: Desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de una cuestión de Lengua española y otra cuestión de Filosofía, elegidas por el alumno entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de aquellas materias del Curso de Orientación Universitaria.

2. Segunda parte: Consistirá en el desarrollo por escrito de dos cuestiones correspondientes a dos de las materias, obtenidas por sorteo, de la opción elegida por el alumno. Estas materias serán elegidas necesariamente una entre las obligatorias de la opción y otra entre las optativas de la misma. El alumno elegirá las cuestiones a desarrollar entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de las mencionadas materias.

La duración de esta segunda parte será de hora y media. No obstante, en el caso de que una de las materias propuestas fuese el Dibujo técnico, el Tribunal podrá acordar una duración mayor del ejercicio correspondiente a esta materia, teniendo en cuenta sus peculiaridades.

Cuarto.—Los alumnos que hayan superado estudios convalidables con Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria

en Centros docentes establecidos en España al amparo de lo dispuesto por el artículo 1.º, 1 del Real Decreto 1110/1978, de 12 de mayo, antes del curso académico 1977/78 y durante el mismo, realizarán las pruebas de aptitud de acuerdo con lo dispuesto por la Orden ministerial de 28 de mayo de 1978, salvo en lo relativo a constitución del Tribunal y sistema de calificación, que se ajustará a lo previsto en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1979.

Los alumnos de los Centros señalados en el párrafo anterior que superen estudios convalidables con Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria en el presente curso académico, realizarán las pruebas de aptitud conforme a lo previsto en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1979, si bien de manera provisional, y sólo para el presente año académico, los alumnos que

no hubieran cursado Filosofía en sus Planes de estudio podrán sustituirla por una cuestión de Matemáticas en la primera parte del segundo ejercicio. En este supuesto, no podrán elegir la misma materia en la segunda parte del segundo ejercicio.

Quinto.—Por la Dirección General de Universidades se dictarán las Resoluciones que sean precisas o convenientes para el desarrollo de la presente Orden ministerial.

Lo que comunico a V. I.
Dios guarde a V. I.
Madrid, 2 de mayo de 1979.—P. D., el Subsecretario, Manuel Cobo del Rosal.

Ilmo. Sr. Director general de Universidades.

II. Autoridades y personal

NOMBRAMIENTOS, SITUACIONES E INCIDENCIAS

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

12213 REAL DECRETO 1071/1979, de 10 de mayo, por el que se dispone cese como Gobernador civil de la provincia de Baleares don Manuel Marín Arias.

A propuesta del Ministro del Interior y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día diez de mayo de mil novecientos setenta y nueve.

Vengo en disponer que don Manuel Marín Arias cese como Gobernador civil de la provincia de Baleares, por pasar a desempeñar otro cargo.

Dado en Madrid a diez de mayo de mil novecientos setenta y nueve.

El Presidente del Gobierno.
ADOLFO SUÁREZ GONZÁLEZ

JUAN CARLOS

12214 ORDEN de 4 de abril de 1979 por la que se adjudican, con carácter provisional, los destinos o empleos civiles del concurso número 92 (noventa y dos).

Excmos. Sres.—En cumplimiento de las Leyes de 15 de julio de 1952 («Boletín Oficial del Estado» número 199) y de la 185/1963, de 28 de diciembre («Boletín Oficial del Estado» número 313), y como resolución del concurso número 92, anunciado por Orden de 18 de enero de 1979 («Boletín Oficial del Estado» número 34).

Esta Presidencia del Gobierno dispone lo siguiente:

Artículo único.—Se adjudican, con carácter provisional, los destinos que a continuación se relacionan, al personal militar que se indica, con sujeción a las siguientes normas:

A) Para el personal acogido a las Leyes de 15 de julio de 1952 y 195/1963.

Norma 1

Quienes se consideren perjudicados en la resolución provisional de este concurso podrán elevar, en el plazo de quince días naturales, contados a partir del siguiente a la publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de la presente Orden, las reclamaciones oportunas.

Se considerará como fecha de presentación de las reclamaciones indicadas para el personal en activo la que señale al efecto la autoridad militar correspondiente en el oficio de remisión.

Se considerará nula toda reclamación que tenga entrada en esta Junta calificadoradora después de los cinco días naturales siguientes a la terminación del plazo anteriormente citado.

Transcurrido el plazo señalado en el párrafo anterior sin que hayan sido formuladas reclamaciones o resueltas las presentadas, la adjudicación, en su caso, será definitiva, previa publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de la correspondiente disposición.

Norma 2

Adjudicados los destinos con carácter definitivo se observará lo siguiente:

Cuando se trate de Oficiales y Suboficiales procedentes de activo, por los Ministerios respectivos se dispondrá la baja en la Escala Profesional y alta en la de Complemento y, una vez publicada, verificará el interesado su incorporación al destino civil obtenido, previa entrega de la credencial correspondiente, que habrá sido remitida a su Cuerpo por la Junta calificadoradora.

Según determina el artículo 6.º de la Ley 185/1963, de 28 de diciembre («Boletín Oficial del Estado» número 313), la conce-

sión definitiva de destinos civiles a las clases de Tropa llevará consigo la baja definitiva en el Cuerpo de procedencia, pasando a la situación de retirado forzoso con el haber pasivo que, con arreglo a sus años de servicio les corresponda e ingresando a todos los efectos en la plantilla del Organismo o Empresa de que se trate, donde percibirán los haberes señalados en dicho artículo con las modificaciones señaladas en el Decreto 2703/1965, de 11 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» número 222).

Entre tanto no pasen a la Escala de Complemento, o situación de retirado forzoso, según cada caso, continuarán prestando servicio en sus Unidades respectivas.

Norma 3

Dentro de los ocho días siguientes a la reproducción de esta Orden en el «Diario Oficial» del Cuartel General del Ejército respectivo, los Cuerpos, Centros o Dependencias donde presten servicios militares los Oficiales o Suboficiales a los que se les concede destino, formularán en triplicado ejemplar, la baja provisional de haberes a que se refiere la Orden de esta Presidencia del Gobierno de 17 de marzo de 1953 («Boletín Oficial del Estado» número 89), remitiéndose dos ejemplares de la misma a la Pagaduría o Subpagaduría de la provincia donde esté enclavado el destino civil, y el tercero a la Junta calificadoradora de Aspirantes a Destinos Civiles.

Al objeto de evitar que pueda producirse interrupción en el percibo de los devengos militares los citados Cuerpos, Centros o Dependencias no realizarán la baja definitiva de haberes mientras no reciban orden para ello de la Junta calificadoradora de Aspirantes a Destinos Civiles, en la que se indicará la fecha de la expresada baja. Mientras tanto continuarán acreditando y abonando los devengos al correspondiente Oficial o Suboficial.

Asimismo, las Pagadurías o Subpagadurías que, en lo sucesivo hayan de reclamar tales devengos, no darán el alta a efectos de formular el correspondiente pedido de cantidades a librar al ya indicado personal mientras no reciban análogas comunicaciones en la que, además de indicar fecha de alta, se le señalará cuantía que debe percibirse en cada caso.

Cuando se trate de clases de Tropa que, en cumplimiento del artículo 4.º de la Ley 185/1963, de 28 de diciembre («Boletín Oficial del Estado» número 313), al obtener un destino civil causarían baja definitiva en el Cuerpo, pasando a la situación de retirado, no se precisa el envío de las citadas bajas de haberes.

Para la revista de Comisario del personal de la Agrupación Temporal Militar para Servicios Civiles, será tenida en cuenta la Orden de esta Presidencia del Gobierno de 15 de diciembre de 1952 («Boletín Oficial del Estado» número 354), pudiendo pasar ésta indistintamente ante el Interventor del Ejército de procedencia o Alcalde de la localidad de residencia, si no existe autoridad militar, dentro de los plazos y con las formalidades hoy vigentes.

Norma 4

Para el envío de la credencial establecida en el artículo 16 de la Ley de 15 de julio de 1952 («Boletín Oficial del Estado» número 199), por el Organismo civil afectado, se tendrá en cuenta la Orden de esta Presidencia del Gobierno de 17 de marzo de 1953 («Boletín Oficial del Estado» número 89), con las siguientes modificaciones:

4-1. Se fijan diez días a contar desde la publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de la presente disposición, el plazo para enviar a la Junta calificadoradora de Aspirantes a Destinos Civiles dicha credencial, acompañada de una copia, al objeto de evitar el enorme perjuicio que se causa a los destinados, y, sobre todo, al servicio si se produce retraso en el envío.

4-2. En dicha credencial deberán figurar todas las remunera-

Vicepresidente: El Secretario general técnico del Ministerio. Vocales: El Director general de Régimen Jurídico de la Seguridad Social, el Director general de Régimen Económico de la Seguridad Social, el Interventor general de la Seguridad Social, el Delegado del Servicio de Heaseguro de Accidentes de Trabajo, el Director general del Instituto Nacional de la Seguridad Social, un representante de las Mutuas Patronales; y dos Vocales designados por el Ministerio de entre los de libre designación. Actuarán como adjuntos, con voz pero sin voto, los del Consejo Directivo. El Secretario del Servicio actuará como Secretario del Consejo Directivo y de la Comisión Permanente.

DISPOSICION FINAL

1. Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la presente Orden.

2. Se faculta a la Subsecretaría del Departamento para dictar cuantas instrucciones y resoluciones exija la ejecución y aclaración de lo establecido en esta Orden.

Lo que comunico a V. I.
Dios guarde a V. I.
Madrid, 29 de septiembre de 1979.

ROVIRA TARAZONA

Ilmo. Sr. Subsecretario del Departamento.

24219

RESOLUCION de la Secretaría de Estado para la Sanidad por la que se delegan determinadas atribuciones en el Subdirector general de Centros Sanitarios-Asistenciales y en el Jefe del Servicio de Administración Económica y Presupuestaria del Organismo autónomo «Administración Institucional de la Sanidad Nacional».

En virtud de lo prevenido en el apartado tercero del artículo primero del Real Decreto 933/1979, de 27 de abril, en relación con el artículo cuarto de la Ley de Procedimiento Administrativo y la Ley de Entidades Estatales Autónomas de 26 de diciembre de 1953, previa la aprobación del señor Ministro, acuerdo delegar las siguientes atribuciones, que me corresponde ejercer respecto al Organismo autónomo «Administración Institucional de la Sanidad Nacional».

1. En el Subdirector general de Centros Sanitarios-Asistenciales:

1.1. En materia económica:

1.1.2. La autorización y disposición de los gastos ordinarios y de los incluidos en el Programa de Inversiones Públicas y la correspondiente facultad de contratación, previa la obtención, en su caso, de la autorización establecida en el artículo 38º del Reglamento General de Contratación del Estado, siempre que la cuantía de los mismos no exceda de 30.000.000 de pesetas.

1.1.3. La devolución de fianzas de todas clases, cualquiera que sea su cuantía.

1.1.4. La aprobación de cuentas «a justificar» y «en firme», cualquiera que sea su cuantía.

1.2. En materia de personal:

1.2.1. Concesión de prórrogas de tomas de posesión.

1.2.2. Declaración automática de perfeccionamiento de trienios por funcionarios de la Entidad, así como reconocimiento de tiempo de servicios previos, de acuerdo con las normas en vigor.

1.2.3. Declaración de situaciones administrativas, jubilaciones forzadas y voluntarias.

1.2.4. Concesión de permisos y licencias.

1.2.5. Autorización de permutas reglamentarias entre funcionarios de escalas dependientes del Organismo.

1.2.6. Dentro de las consignaciones presupuestarias del Organismo, la contratación, en régimen de derecho administrativo, para la colaboración temporal y para la realización de trabajos específicos, de acuerdo con las disposiciones vigentes.

1.2.7. Dentro de las consignaciones presupuestarias del Organismo, la contratación de personal laboral y el nombramiento de personal vario sin clasificar.

1.2.8. El nombramiento de personal interino para desempeñar vacantes de Cuerpos, escalas o plazas del Organismo, siempre que en cada momento lo permitan las normas generales vigentes.

1.2.9. Provisión de puestos de trabajo por concurso, provisión, por libre designación o nombramiento, de puestos de trabajo con nivel no superior a Jefe de Sección y adjudicación, con carácter provisional, de puestos de trabajo.

1.2.10. La expedición y formalización de títulos y credenciales dimanantes de nombramientos en virtud de pruebas selectivas o de procedimiento de provisión de puestos de trabajo, previamente convocados y resueltos por la Secretaría de Estado para la Sanidad.

1.3. En toda clase de asuntos, la solicitud de informes y dictámenes a la Asesoría Jurídica.

2. En el Jefe del Servicio de la Administración Económica y Presupuestaria:

2.1. La ordenación de pagos de los gastos autorizados reglamentariamente, con cargo al presupuesto del Organismo, sin limitación de cuantía.

3. Las atribuciones delegadas, conforme a lo que antecede, podrán ser objeto en cualquier momento de avocación.

4. La presente delegación entrará en vigor el mismo día de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Lo digo a V. S. para su conocimiento y efectos.
Madrid, 28 de septiembre de 1979.—El Secretario de Estado para la Sanidad, José María Segovia de Arana.

Sr. Subdirector general de Centros Sanitarios-Asistenciales de la Administración Institucional de la Sanidad Nacional.

M^o DE UNIVERSIDADES
E INVESTIGACION

24220

ORDEN de 9 de octubre de 1979 por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de acceso a la Universidad.

Ilustrísimo señor:

Las pruebas de acceso a la Universidad establecidas por la Ley 30/1974, de 24 de julio, y el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, han venido siendo objeto de adaptación a las exigencias de la sucesiva programación del Curso de Orientación Universitaria mediante las Ordenes ministeriales de 9 de enero de 1975, de 2 de mayo de 1979, así como por sendas Resoluciones de la antigua Dirección General de Universidades, del 29 de abril de 1975 y 3 de mayo de 1979, en desarrollo de las mismas.

Habitualmente, la regulación de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios se venía haciendo al final del curso académico, con la consiguiente desorientación hasta el último momento acerca del procedimiento de examen y de calificación del mismo. Parece aconsejable, pues, que desde el principio del curso académico se cuente con una normativa clara al respecto donde se establezca la mecánica de los ejercicios a realizar así como el sistema de calificación correspondiente.

En su virtud, al amparo del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, y con el dictamen favorable de la Junta Nacional de Universidades, este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios constarán de los siguientes ejercicios:

Primer ejercicio

Tendrá dos partes:

Primera parte.—Redacción de un tema de carácter general, que previamente habrá sido desarrollado por un Profesor universitario, y durante cuya explicación se podrán tomar notas. El tema será desarrollado durante un tiempo máximo de cuarenta minutos, y los alumnos dispondrán de hora y media para su redacción.

Segunda parte.—Análisis de un texto de una extensión máxima de cien líneas. Dicho análisis implicará los siguientes puntos:

Poner título al texto, resumir su contenido, hacer un esquema del mismo y redactar un comentario crítico sobre el propio texto. La duración de esta segunda parte será también de hora y media.

Segundo ejercicio

Desarrollo por escrito, durante hora y media en total, de una cuestión de Lengua Española y otra cuestión de Filosofía, elegidas por el alumno entre las dos que le hayan sido propuestas para cada una de aquellas materias comunes del Curso de Orientación Universitaria.

Los alumnos que hayan realizado las pruebas para el acceso a la Universidad conforme a planes del Curso de Orientación Universitaria anteriores a los correspondientes del año académico 1978-1979, realizarán las pruebas de este segundo ejercicio referidas, en cuanto a su contenido, a las materias comunes que hubieran seguido, de acuerdo con la programación del respectivo Curso de Orientación Universitaria.

Tercer ejercicio

Consistirá en el desarrollo por escrito de dos cuestiones correspondientes a dos de las materias, sacadas por sorteo, de la opción elegida por el alumno. Estas materias serán elegidas, necesariamente una entre las obligatorias de la opción y otra entre las optativas. El alumno elegirá las cuestiones que ha de desarrollar entre las dos que le hayan sido propuestas por cada una de las mencionadas materias.

Los alumnos acogidos a planes del Curso de Orientación Universitaria anteriores a los correspondientes al año académico 1978-1979, elegirán sus materias de acuerdo con lo establecido en el sistema aplicado a las materias optativas cursadas conforme a dichos planes.

La duración de este tercer ejercicio será de hora y media. No obstante, en el caso de que una de las materias propuestas fuese el Dibujo Técnico, el Tribunal podrá acordar una duración mayor del ejercicio correspondiente a esta materia, teniendo en cuenta su peculiaridades.

Segundo.—Los ejercicios serán calificados entre 0 y 10 puntos. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya conseguido en los tres ejercicios un promedio de cinco puntos. La calificación definitiva de las pruebas de acceso a la Universidad será la correspondiente a la media obtenida entre el promedio de la puntuación de los tres ejercicios realizados y el promedio de las calificaciones globales del alumno

en los cursos del Bachillerato Superior o del Bachillerato Plan 1975 y en el Curso de Orientación Universitaria. Para superar las pruebas de acceso a la Universidad esta calificación deberá ser de cinco puntos o superior.

Tercero.—Las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado estudios convalidables con el Bachiller español y Curso de Orientación Universitaria en centros docentes extranjeros establecidos en España al amparo de lo dispuesto por el apartado 1 del artículo 1.º del Real Decreto 1110/1978, de 12 de mayo, se acordarán en cuanto a la distribución de los ejercicios de forma análoga a la determinada en la presente Orden ministerial, pero los contenidos versarán sobre las materias que realmente hayan sido cursadas por los alumnos citados.

Cuarto.—Por la Dirección General de Ordenación Académica y Profesorado se dictarán las Resoluciones que sean precisas para el desarrollo de la presente Orden ministerial.

Lo que comunico a V. I.
Madrid, 9 de octubre de 1979.

GONZALEZ SEARA

Ilmo. Sr. Director general de Ordenación Académica y Profesorado.

II. Autoridades y personal

NOMBRAMIENTOS, SITUACIONES E INCIDENCIAS

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO

24221 ORDEN de 3 de septiembre de 1979 por la que se rectifica la de 10 de febrero de 1977, en cumplimiento de Resoluciones de la Presidencia del Gobierno de 15 de mayo de 1978 y 4 de abril de 1979, que estiman recursos de reposición interpuestos por funcionarios del Organismo autónomo Servicio Nacional de Productos Agrarios.

Excmo. Sr. Por Resoluciones de la Presidencia del Gobierno de 15 de mayo de 1978 y 4 de abril de 1979 se han estimado los recursos interpuestos contra la Orden de Presidencia del Gobierno de 10 de febrero de 1977, por los funcionarios de la escala auxiliar del Organismo autónomo Servicio Nacional de Productos Agrarios don Francisco Fuster Caldú, don Francisco Serafio Denis Martínez, doña Carmen Arozamena Foves, don José Valet Tobeñas y don Cleofé Aragón Toledano.

En cumplimiento de lo ordenado en las resoluciones citadas y en aplicación del apartado 1, b), de la disposición transitoria del Decreto 3476/1974, de 20 de diciembre, se rectifican las resoluciones números 1 y 3 del anexo I a la Orden de Presidencia del Gobierno de 10 de febrero de 1977, incluyendo en la relación número 1, «Funcionarios ordenados por fecha de cumplimiento de requisitos, a efectos de su integración en escala o plaza de nivel y carácter administrativo, de conformidad con lo prevenido en el apartado cuarto de la Orden de la Presidencia del Gobierno de 28 de febrero de 1975», a doña Carmen Arozamena Foves y a don Francisco Fuster Caldú, señalando como fecha de cumplimiento de los requisitos de integración el 21 de julio de 1969 y el 22 de noviembre de 1959, respectivamente. Asimismo se modifica la fecha de cumplimiento de requisitos señalada en la citada relación número 1 respecto a don Francisco Serafio Denis Martínez, que se considera cumplió los requisitos el 31 de julio de 1946.

Se incluyen en la relación número 3, «Funcionarios que habiendo ingresado por prueba de aptitud legalmente convocada y habiendo cumplido a 7 de marzo de 1975 cinco años de servicios no cuentan con título de Bachiller Superior o equivalente. La efectividad de su derecho, con ocasión de vacante, queda condicionada al cumplimiento de dicho requisito, siempre que continúen en servicio activo o ininterrumpido», a don José Valet Tobeñas y don Cleofé Aragón Toledano.

Lo que comunico a V. E. para su conocimiento y efectos.
Dios guarde a V. E.
Madrid, 3 de septiembre de 1979.

PÉREZ-LORCA Y RODRIGO

Excmo. Sr. Ministro de Agricultura.

24222 ORDEN de 28 de septiembre de 1979 por la que se otorga, por adjudicación directa, el destino que se menciona al Guardia primero de la Guardia Civil que se cita.

Excmos. Sres.: De conformidad con lo preceptuado en la Ley de 15 de julio de 1952 («Boletín Oficial del Estado» número 199), modificada por la de 30 de marzo de 1954 («Boletín Oficial del Estado» número 91), Ley 195/1963, de 28 de diciembre («Boletín Oficial del Estado» número 313), y Orden de 23 de octubre de 1964 («Boletín Oficial del Estado» número 259), Esta Presidencia del Gobierno dispone:

Artículo 1.º Por haberlo solicitado de la Junta Calificadora de Aspirantes a Destinos Civiles y reunir las condiciones exigidas en la legislación antes citada, se otorga por adjudicación directa el destino que se indica, que queda clasificado como de tercera clase, al personal que se cita:
Uno de Subalterno en la Empresa «José María Aristaín Madrid, S. A.», Madrid, a favor del Guardia primero de la Guardia Civil don Fidel Rollón Martín, con destino en la Planta Maycr de la Agrupación de Tráfico del 11.º Tercio de la Guardia Civil (Madrid).

Artículo 2.º El citado personal que por la presente Orden obtiene un destino civil causará baja en el Cuerpo de procedencia, pasando a la situación de retirado forzoso e ingresando, a todos los efectos, en la plantilla de la Empresa a que va destinado.

Artículo 3.º Para el envío de la credencial del destino civil obtenido se dará cumplimiento a la Orden de esta Presidencia del Gobierno de 27 de marzo de 1953 («Boletín Oficial del Estado» número 88).

Lo digo a VV. EE. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a VV. EE. muchos años.

Madrid, 26 de septiembre de 1979.—P. D., el General Presidente de la Junta Calificadora de Aspirantes a Destinos Civiles, Alvaro Caruana y Gómez de Barreda.

Excmos. Sres. Ministros ...

24223 ORDEN de 28 de septiembre de 1979 por la que se dispone la baja en el destino civil que ocupa en el Ministerio de Hacienda del Comandante de Infantería don Jesús Mateo Ortiz de Salazar.

Excmo. Sr.: Vista la instancia formulada por el Comandante de Infantería don Jesús Mateo Ortiz de Salazar, en situación

26944 CORRECCION de erratas de la Orden de 3 de julio de 1984 por la que se dispone el cumplimiento de la sentencia de la Audiencia Territorial de Madrid de 24 de octubre de 1983, en el recurso número 293/1976, interpuesto por «Colgate Palmolive, S. A. E.».

Padecido error en la inserción de la citada Orden, publicada en el «Boletín Oficial del Estado» número 230, de fecha 25 de septiembre de 1984, a continuación se formula la oportuna reafirmación:

En la página 27899, segunda columna, cuarto párrafo de la Orden, cuarta línea, donde dice: «diciembre de 19 8, que resolvió recurso de alzada número R. G.», debe decir: «diciembre de 1976, que resolvió recurso de alzada número R. G.».

26945 BANCO DE ESPAÑA
Billetes de Banco extranjeros

Cambios que este Banco aplicará a las operaciones que realice por su propia cuenta durante la semana del 10 al 16 de diciembre de 1984, salvo aviso en contrario.

	Comprador Pesetas	Vendedor Pesetas
<i>Billetes correspondientes a las divisas convertibles admitidas a cotización en el mercado español:</i>		
1 dólar USA:		
Billete grande (1)	166,62	172,86
Billete pequeño (2)	164,95	172,86
1 dólar canadiense	125,67	131,01
1 franco francés	17,72	18,39
1 libra esterlina	201,12	206,66
1 libra irlandesa (4)	169,38	175,73
1 franco suizo	65,76	68,23
100 francos belgas	266,69	278,77
1 marco alemán	54,26	56,32
100 liras italianas (3)	3,60	3,66
1 florin holandés	48,12	49,92
1 corona sueca	18,89	19,69
1 corona danesa	15,03	15,67
1 corona noruega	18,63	19,42
1 marco finlandés	25,95	27,05
100 cheelines austriacos	799,51	802,21
100 escudos portugueses (5)	96,59	100,69
100 yens japoneses	67,51	69,59
<i>Otros billetes:</i>		
1 dirham	14,88	15,51
100 francos CFA	35,63	36,74
1 cruzeiro	0,04	0,05
1 bolívar	11,58	11,94
1 peso mejicano	0,76	0,78
1 rial árabe saudita	48,82	49,27
1 dinar kuwaití	496,37	511,73

(1) Esta cotización es aplicable para los billetes de 10 dólares USA y denominaciones superiores.
 (2) Esta cotización es aplicable para los billetes de 1, 2 y 5 dólares USA.
 (3) Cambios aplicables para billetes de denominaciones de hasta 50.000 liras inclusive.
 (4) Queda excluida la compra de billetes de denominaciones superiores a 20 libras irlandesas.
 (5) Las compras se limitan a residentes en Portugal y sin exceder de 5.000 escudos por persona.

Madrid, 10 de diciembre de 1984.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

26946 ORDEN de 26 de noviembre de 1984 por la que se incluye un ejercicio de lengua extranjera en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

Ilmo. Sr.: El artículo 8 del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para acceso a Facultades,

Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, facultada a este Ministerio para dictar las disposiciones necesarias en desarrollo del mismo.

Haciendo uso de dicha facultad, este Ministerio ha dictado, sucesivamente, las Ordenes de 9 de enero de 1975, 2 de mayo de 1976 y 2 de octubre de 1979 por las que se regulan los ejercicios y la calificación de las pruebas de acceso a la Universidad. Dichas normas han tenido como objeto acomodar las pruebas de acceso a la Universidad a la programación del Curso de Orientación Universitaria vigente en cada momento, ya que, según el artículo 5.º del Decreto antes citado, dichas pruebas han de versar sobre las materias comunes y optativas de los planes de estudio del Curso de Orientación Universitaria.

Aunque, de acuerdo con lo dispuesto en la Orden de 22 de marzo de 1975, que reguló el citado curso, entre las materias comunes del mismo figura una lengua extranjera, hasta la fecha no se ha incluido esta materia en las pruebas de aptitud para acceso a la Universidad. Al margen de la importancia creciente que para la iniciación de estudios universitarios tiene el adecuado conocimiento de una lengua extranjera, el hecho de que la misma no esté incluida en las pruebas de acceso a la Universidad puede originar un progresivo menoscabo de su conocimiento, al par que un efecto, aunque involuntario, negativo en su enseñanza.

Para prevenir tal situación y garantizar una más completa formación de los alumnos que pretenden acceder a la Universidad, se estima conveniente incluir una prueba sobre la lengua extranjera seguida por el alumno en el Curso de Orientación Universitaria entre las que han de superarse para acceder a la Universidad, si bien debidamente concebida en cuanto a su formulación y valoración. En este sentido, la valoración de la prueba de lengua extranjera se regula de modo que tenga una ponderada repercusión en la calificación del ejercicio de que forma parte y, consiguientemente, en la definitiva de las pruebas, con el fin de que la misma constituya un estímulo para la mejora de la calificación global de las pruebas hasta el momento en que la evaluación de la lengua extranjera pueda realizarse en condiciones de igualdad con la de las restantes materias.

En consecuencia, previo informe de la Junta Nacional de Universidades,

Este Ministerio ha dispuesto:

Artículo 1.º A partir de las correspondientes a la convocatoria de junio del curso 1984-85 los ejercicios de las pruebas de aptitud para acceso a la Universidad, conservando la regulación contenida en la Orden de 2 de octubre de 1979, consistirán de una nueva prueba, que versará sobre la lengua extranjera, seguida por el alumno en el Curso de Orientación Universitaria, y que formará parte del segundo ejercicio.

Art. 2.º La prueba tendrá por objeto valorar el grado de comprensión de la lengua extranjera cursada por el alumno. A este efecto, se le propondrá por el Tribunal un texto de un máximo de 250 palabras, en lenguaje de uso cotidiano y no especializado, sobre el que se formularán cinco preguntas, también por escrito y en el mismo idioma, a las que habrá de contestar el alumno en la misma lengua objeto de la prueba y asimismo por escrito, evitando parafrasear las preguntas o utilizar cualquier vía de respuesta que suponga la reproducción de la cuestión formulada.

Para realizar esta prueba el alumno dispondrá de cuarenta y cinco minutos, no pudiendo utilizar diccionarios ni ningún otro material didáctico.

Art. 3.º 1. La evaluación de esta prueba se efectuará conjuntamente con las cuestiones del segundo ejercicio del que forma parte, de acuerdo con las siguientes reglas:

Primera.—La cuestión de Lengua española se valorará con un máximo de 4,25 puntos sobre los 10 del total del ejercicio.

Segunda.—La cuestión de Filosofía se valorará, asimismo, con un máximo de 4,25 puntos sobre los 10 del total del ejercicio.

Tercera.—La prueba de Lengua extranjera se valorará con un máximo de 1,50 puntos sobre los 10 del total del ejercicio.

2. En el caso de las pruebas que se celebren en las Universidades catalanas, al amparo del Real Decreto 3937/1982, de 29 de diciembre, las cuestiones de Lengua española y catalana se valorarán con un máximo de 2,125 puntos cada una sobre los 10 del total del ejercicio.

3. En todo caso, la puntuación total del segundo ejercicio se obtendrá por la suma de puntuaciones parciales obtenidas conforme a los apartados anteriores de este artículo.

Art. 4.º Queda autorizada la Dirección General de Enseñanza Universitaria para dictar las Resoluciones pertinentes para el cumplimiento de esta Orden.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y efectos.
Madrid, 26 de noviembre de 1984.

MARAVALL HERRERO

Ilmo. Sr. Director general de Enseñanza Universitaria.

**MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA**

8787 *ORDEN de 7 de abril de 1986 por la que se regulan los ejercicios y su calificación de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.*

Excelentísimo e ilustrísimo señores:

En la Orden del 9 de octubre de 1979, dictada en aplicación del artículo 8 del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, mediante la que se regulan los ejercicios y calificaciones de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad, se establece el sistema que debe utilizarse para llevar a cabo su valoración.

La experiencia adquirida durante el período de aplicación de la normativa vigente ha puesto de relieve la conveniencia de que la incidencia de las calificaciones que se otorguen a los ejercicios se corresponda con la naturaleza de las evaluaciones que cada uno comprende, a fin de garantizar en todo momento una formación equilibrada a los alumnos que van a poder ingresar en la Universidad. En este sentido han ido dirigidas las constantes peticiones elevadas por las Universidades en relación con las mencionadas pruebas.

Por otra parte, la Orden del 26 de noviembre de 1984 incluyó en el segundo ejercicio de las indicadas pruebas de aptitud la evaluación sobre el conocimiento de una lengua extranjera, atribuyéndole un menor valor a su calificación que a las de las otras partes del ejercicio, debido a la innovación que suponía la implantación de la nueva prueba.

La importancia que para la adecuada formación de los universitarios reviste el conocimiento de una lengua extranjera y los resultados satisfactorios obtenidos con las evaluaciones de las pruebas en las que se ha incluido esta materia aconsejan que se lleve a cabo la calificación sobre el conocimiento de ella en condiciones de igualdad con las de las restantes del mismo ejercicio, tal como se preveía en la exposición de motivos de la Orden que estableció la obligatoriedad de las nuevas pruebas.

En consecuencia, previo informe favorable del Consejo de Universidades,

Este Ministerio ha dispuesto:

Artículo 1.º El punto 2.º de la Orden de 9 de octubre de 1979 («Boletín Oficial del Estado» del 15) por la que se regulan los ejercicios, y su calificación de las pruebas de acceso a la Universidad quedará redactado de la siguiente forma:

«Cada uno de los ejercicios será puntuado de cero a 10. Para obtener la calificación global de los mismos se asignará a la puntuación del primer ejercicio el valor de un 20 por 100 de la total, a la del segundo ejercicio el de un 40 por 100, y a la del último ejercicio el 40 por 100 restante. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya alcanzado cuatro puntos en la calificación total de los ejercicios.

La puntuación definitiva de las pruebas de acceso a la Universidad será la correspondiente a la media obtenida entre la calificación total de los ejercicios y el promedio de las calificaciones globales del alumno en los cursos de Bachillerato y en el Curso de Orientación Universitaria. Para superar las pruebas de acceso a la Universidad se deberá alcanzar una puntuación de cinco o superior.»

Art. 2.º Los puntos 1 y 2 del artículo 3.º de la Orden de 26 de noviembre de 1984 («Boletín Oficial del Estado» de 10 de diciembre), por la que se incluye otra parte en el segundo ejercicio de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad, quedarán redactados de la siguiente forma:

«1. La evaluación de esta parte se efectuará conjuntamente con las otras del segundo ejercicio, asignando un tercio del total de 10 puntos del ejercicio a cada una de las tres partes de que consta, que son la cuestión de Lengua castellana, la cuestión de Filosofía y la prueba de Lengua extranjera.

2. En el caso de las pruebas que se celebren en las Universidades catalanas, al amparo del Real Decreto 3937/1982, de 29 de diciembre («Boletín Oficial del Estado» de 22 de enero de 1983), las cuestiones de Lengua castellana y catalana se valorarán cada una con un máximo de un sexto del total de 10 puntos del ejercicio.»

Lo digo a V. E. y V. I. para su conocimiento y efectos.
Madrid, 7 de abril de 1986.

MARAVALL HERRERA

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Universidades e Investigación
e Ilmo. Sr. Director general de Enseñanza Universitaria.

**MINISTERIO
DE AGRICULTURA, PESCA
Y ALIMENTACION**

8788 *ORDEN de 31 de marzo de 1986 sobre buques de palangre de superficie en aguas de Portugal.*

Ilustrísimo señor:

La próxima entrada en vigor del nuevo acuerdo de pesca con la República de Portugal, hace necesario que, en base a la facultad que se recoge en el Real Decreto de 28 de marzo de 1980 sobre ordenación de la actividad pesquera nacional, por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación se establezcan los criterios que habrán de aplicarse en la adjudicación de las licencias de pesca con artes de palangre de superficie a buques españoles para su ejercicio en aguas de Portugal, cuyo número excede de las licencias disponibles y ello da lugar a la regulación oportuna con los criterios restrictivos que se establecen en esta disposición.

En su virtud, este Ministerio ha tenido a bien disponer

Artículo 1.º Los buques pesqueros de palangre de superficie autorizados a faenar en aguas portuguesas mediante la concesión de la oportuna licencia de pesca para el ejercicio de esta actividad, no podrán faenar al palangre de fondo en el caladero nacional, ni solicitar cambio de actividad en este sentido.

Art. 2.º En el otorgamiento de las licencias de pesca entre los buques que así lo soliciten, tendrán carácter prioritario las peticiones formuladas por aquellos que estaban en el Censo de Buques de Palangre de Superficie en aguas de Portugal, en el momento de la suspensión del Convenio de Pesca con el citado país.

Art. 3.º Por ser objeto de la pesquería de palangre de superficie la captura de especies migratorias, los buques españoles que obtengan licencia de esta pesquería de aguas de Portugal, podrán ejercerla sin limitación alguna en cuanto a zonas, dentro de las aguas del caladero nacional, en aplicación de la excepción que se contempla en el artículo 3.º de la Orden de 15 de octubre de 1981, por la que se establecen los criterios generales de contingentación de caladeros o zonas de pesca.

Art. 4.º Esta disposición entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Lo que digo a V. I.

Dios guarde a V. I.

Madrid, 31 de marzo de 1986.

ROMERO HERRERA

Ilmo. Sr. Secretario general de Pesca Marítima.

**MINISTERIO
DE TRANSPORTES, TURISMO
Y COMUNICACIONES**

8789 *REAL DECRETO 666/1986, de 21 de febrero, por el que se modifican los artículos 36, 39 y 143 al 147 del Reglamento de Ordenación de los Transportes Mecánicos por Carretera y se añaden al mismo dos nuevos artículos.*

La legislación reguladora de los transportes mecánicos por carretera, cuya normativa básica data de la década de 1940, presenta una indudable falta de adecuación a la actual realidad del transporte, cuya estructura cualitativa y cuantitativa ha sufrido profundísimos cambios desde las fechas en que dicha legislación fue dictada. Se han emprendido por ello los trabajos tendentes a una profunda modificación del régimen vigente mediante la elaboración de una nueva Ley de Ordenación del Transporte que adapte el régimen jurídico a la realidad social del transporte en nuestros días. Sin embargo, en tanto se avanza en el complejo proceso tendente a lograr la finalidad descrita de contar con una nueva legislación general del transporte, resulta necesario hacer frente a problemas urgentes, cuya solución jurídica presenta tal premura, que no resulta posible, sin grave deterioro del sistema de transporte, aguardar a la aprobación de la prevista nueva legislación general.

En orden a posibilitar la solución de algunos de los más urgentes de dichos problemas, el presente Real Decreto aborda la modificación de diversos artículos del Reglamento de Ordenación de los Transportes Mecánicos por Carretera de 9 de diciembre de 1949, y dicta, asimismo, algunas disposiciones complementarias en los

I. Disposiciones generales

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

20929 *ORDEN de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.*

El artículo 8.º del Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, faculta al Ministerio de Educación y Ciencia para dictar las disposiciones necesarias en desarrollo del mismo. Haciendo uso de esta facultad, se han dictado las Ordenes de 9 de enero de 1975, 2 de mayo y 9 de octubre de 1979, 3 de mayo de 1983, 26 de noviembre de 1984 y 7 de abril de 1986, por las que se regulan los ejercicios y la calificación de las pruebas de acceso a la Universidad, desarrolladas a su vez por diversas Resoluciones al amparo de las habilitaciones previstas en las Ordenes correspondientes.

El conjunto normativo reseñado respondía a la necesidad de adecuar el contenido de las pruebas de acceso a la Universidad a la programación del COU vigente, en cumplimiento del mandato contenido en el artículo 5.º del precitado Decreto.

La presente Orden desarrolla un nuevo modelo de pruebas, en el que persistiendo la necesaria congruencia respecto a la programación del COU, se busca dar una respuesta más exacta a los fundamentos que inspiran estas pruebas, que no residen en ser una mera prolongación repetitiva de los exámenes efectuados en los cursos anteriores, sino que pretenden que el alumno acredite un nivel de formación general y madurez suficiente para acceder a la Universidad, a la vez que unos conocimientos específicos que puedan servir como criterio objetivo para cursar determinados estudios universitarios.

A estos efectos, el primer ejercicio, constituido por materias comunes y obligatorias para todos los alumnos, permite apreciar la concurrencia del primer objetivo de formación y madurez necesario. El segundo ejercicio responde a la elección personal por parte de cada alumno de una determinada opción en los estudios de COU. Cada alumno se examinará de dos materias obligatorias y dos optativas, estas últimas elegidas entre las diferentes optativas que le ofrezca la opción elegida. Esta estructura del ejercicio permite a los alumnos centrarse en las materias incluidas en la opción elegida, a la vez que su formación en esa opción se hace más profunda, lo que en definitiva redundará en beneficio de los estudios universitarios que, posteriormente, curse.

Por otra parte, la proliferación normativa en la materia anteriormente reseñada, utilizando la técnica jurídica de modificaciones parciales o de adiciones, había generado un conjunto normativo proceloso y de difícil conocimiento y manejo por los interesados, por lo que resultaba inexcusable la necesidad de recoger en una sola norma la dispersión existente, ajustando su contenido a los momentos actuales y, en especial, a los ámbitos competenciales que dimanaban de la Constitución y de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

Por todo ello, este Ministerio, previo informe favorable del Consejo de Universidades, ha dispuesto:

Primero.—Las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios serán organizadas por las distintas Universidades, verificándose los exámenes de las convocatorias de junio y septiembre, en el lugar y la fecha que la Universidad establezca, dentro de los plazos que reglamentariamente se determinen anualmente para cada convocatoria.

Segundo.—Comisión coordinadora: En cada Universidad, bajo la presidencia del Rector o persona en quien delegue, se constituirá una Comisión coordinadora de las pruebas, con el cometido de organizar y coordinar las pruebas, adoptar las medidas necesarias para su correcta realización, preparar la clave de utilización de temas, según los días de actuación, y resolver, en última instancia, cuantas incidencias relativas a la organización de las mismas puedan presentarse.

Dicha Comisión, cuya composición será establecida por la Junta de Gobierno de cada Universidad, estará formada, a partes iguales, por Profesores universitarios y Profesores de Enseñanzas Medias. Estos últimos serán designados mediante el procedimiento que determine el Ministerio de Educación y Ciencia o la Consejería de la que dependan las Enseñanzas Medias en aquellas Comunidades Autónomas que hayan asumido competencias en materia de educación.

Tercero.—Estructura, contenido y calificación de los ejercicios:

1. Las pruebas de aptitud constarán de los siguientes ejercicios:

Primer ejercicio: Versará sobre las materias comunes del programa de COU. Tendrá como objetivo apreciar la formación general del alumno, y estará diseñado para evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje, la capacidad para traducir, relacionar, analizar y sintetizar.

Este ejercicio constará de dos bloques, cada uno de los cuales comprenderá las siguientes materias:

Primer bloque :

Análisis de un texto, de una extensión no mayor de 100 líneas, durante un máximo de una hora y media. En dicho análisis se exigirán los siguientes aspectos: Resumir su contenido y redactar un comentario crítico sobre el mismo. Asimismo, se podrán proponer preguntas sobre dicho texto.

Sobre la base de un texto en la lengua extranjera cursada por el alumno en COU, con un máximo de 250 palabras de lenguaje común no especializado, éste deberá contestar diversas preguntas relacionadas con dicho texto. Tanto la formulación de las preguntas como las respuestas, serán efectuadas por escrito y en el mismo idioma que el texto. El alumno dispondrá de una hora para realizar las cuestiones y no podrá utilizar diccionario ni ningún otro material didáctico.

Segundo bloque:

Sobre la base de un texto se propondrán al alumno cuestiones de lengua española relacionadas con el mismo. Al alumno se le ofrecerán dos textos, de los que elegirá uno y dispondrá de un máximo de hora y media para responder las cuestiones correspondientes al mismo.

En el caso de las pruebas que se celebren en las Universidades ubicadas en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Galicia, al amparo de los Reales Decretos 3937/1982, de 29 de diciembre y 1056/1987, de 17 de julio («Boletín Oficial del Estado» de 3 de septiembre), la lengua catalana y la gallega serán calificadas, igualmente de cero a diez. La nota media obtenida en lengua española y lengua catalana o, en su caso gallega, constituirá una de las calificaciones parciales, a que se refiere el párrafo anterior, a efectos de aplicar la media aritmética y obtener la nota del primer ejercicio.

Sobre la base de un texto filosófico se propondrán al alumno cuestiones de filosofía relacionadas con el mismo. Al alumno se le ofrecerán dos textos, de los que elegirá uno y dispondrá de un máximo de hora y media para responder las cuestiones correspondientes al mismo.

Cada una de las materias será calificada de cero a diez, y la media aritmética resultante de estas cuatro calificaciones parciales constituirá la nota de este ejercicio.

Segundo ejercicio: Versará sobre las materias obligatorias y optativas que integren la opción elegida por el alumno, y mediante él se evaluará su formación específica en esa determinada área.

Este ejercicio constará de dos bloques:

Primer bloque:

Consistirá en desarrollar por escrito dos cuestiones, de entre cuatro que le hayan sido propuestas, de cada una de las dos materias obligatorias de la opción elegida por el alumno.

Segundo bloque:

Consistirá en desarrollar por escrito dos cuestiones, de entre cuatro que le hayan sido propuestas, de cada una de las materias optativas elegidas por el alumno.

Alternativamente, y cuando la Universidad así lo decida, el contenido del segundo ejercicio podrá consistir en la contestación, por escrito, de un repertorio de preguntas. En este supuesto, el alumno deberá contestar un repertorio, de entre dos propuestos, de cada una de las materias optativas elegidas por el alumno. De esta decisión la Universidad deberá dar cuenta a los centros de Enseñanzas Medias al comienzo del curso escolar.

El tiempo máximo para contestar a cada una de las materias de este ejercicio será de una hora y media. No obstante, en el caso de que una de las materias objeto de examen fuese el «Dibujo Técnico», el Tribunal podrá acordar una duración mayor del ejercicio correspondiente a esta materia, teniendo en cuenta sus peculiaridades.

Cada una de las materias de este ejercicio será calificada de cero a diez, y la media aritmética resultante de las cuatro calificaciones constituirá la nota del ejercicio.

2. Las cuestiones que se propongan a los alumnos podrán comprender parte teórica y parte práctica, siempre que la naturaleza de las pruebas lo requieran.

Cuarto.-Calificación global y puntuación de las pruebas:

La media aritmética de la nota de los dos ejercicios, constituirá la calificación global de los mismos. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya alcanzado cuatro puntos en esta calificación global.

La puntuación definitiva de las pruebas de acceso a la Universidad será la correspondiente a la media obtenida entre la calificación global de los ejercicios y el promedio de las calificaciones totales del alumno en los cursos de Bachillerato y en el Curso de Orientación Universitaria. Para superar las pruebas de acceso a la Universidad se deberá alcanzar una puntuación de cinco o superior.

Los antecedentes académicos de los alumnos no serán examinados por el Tribunal en tanto no hayan sido calificados los ejercicios regulados por la presente disposición.

Junto a la declaración de apto, constará en las papeletas la puntuación definitiva de las pruebas de acceso y la correspondiente a cada uno de los ejercicios.

Quinto.-Días y horas de examen:

El Rector establecerá en cada Universidad, a propuesta de la Comisión Coordinadora de estas pruebas, los días y horario de examen.

En todo caso, la programación de las pruebas se hará de forma que se garantice que las mismas se desarrollen en condiciones adecuadas y que en ningún caso los alumnos realicen más de un bloque por sesión de mañana o tarde.

Sexto.-Revisión de calificaciones:

En el plazo de cinco días hábiles, contados a partir del siguiente a la publicación de las calificaciones, los alumnos podrán solicitar del Rector, mediante escrito razonado, la revisión de sus ejercicios.

Séptimo.-Número de convocatorias:

Cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias.

Para el control del número de convocatorias a que cada alumno tiene derecho, en las Universidades se abrirá una ficha por cada alumno que haya realizado las pruebas, en la que constarán las calificaciones obtenidas. No se considerará consumida por el alumno la convocatoria en la que no se haya presentado a ningún ejercicio. En el Libro de Calificación Escolar se estampará una diligencia para constancia de la calificación obtenida por el alumno y de las convocatorias a las que se ha presentado.

Octavo.-Quedan derogadas las Ordenes de este Departamento de 9 de enero de 1975 («Boletín Oficial del Estado» del 10), sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios; 9 de octubre de 1979 («Boletín Oficial del Estado» del 15), por la que se regulan los ejercicios y su calificación; 3 de mayo de 1983 («Boletín Oficial del Estado» del 7), por la que se modifica la de 9 de octubre de 1979; 26 de noviembre de 1984 («Boletín Oficial del Estado» de 10 de diciembre), por la que se incluye un ejercicio de lengua extranjera, y 7 de abril de 1986 («Boletín Oficial del Estado» del 9), por la que se regulan los ejercicios y sus calificaciones.

Madrid, 3 de septiembre de 1987.

MARAVALL HERRERO

Ilmos. Sres. Directores generales de Renovación Pedagógica y de Enseñanza Superior.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

2165 *ORDEN de 25 de enero de 1988 por la que se modifica y completa la de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.*

Uno de los objetivos de la Orden de 3 de septiembre de 1987 («Boletín Oficial del Estado» del 7), consiste en asegurar que los alumnos realicen las pruebas de aptitud en las condiciones más adecuadas, entre las cuales se inserta el evitar la excesiva concentración de materias, que incidiría negativamente en el rendimiento idóneo de los alumnos; a ello respondía el contenido del apartado quinto en su párrafo segundo de la precitada Orden. Sin embargo, la aplicación de dicho párrafo a determinados supuestos de organización por la Universidad de las materias del segundo ejercicio, aconseja facultar a la misma a que pueda programar dicho ejercicio con alguna mayor flexibilidad.

Por otra parte, resulta igualmente preciso completar la Orden de 3 de septiembre de 1987 con la habilitación que permita su ulterior desarrollo, así como rectificar algunos errores en la redacción del texto de la misma.

En su virtud, este Ministerio dispone:

Primero.—El apartado tercero, punto 1, primer ejercicio, segundo bloque, párrafo segundo, segundo inciso, de la Orden de 3 de septiembre de 1987, quedará redactado de la siguiente forma:

«La nota media obtenida en Lengua española y Lengua catalana o, en su caso, gallega, constituirá una de las calificaciones parciales a que se refiere el último párrafo de la regulación del primer ejercicio, a efectos de aplicar la media aritmética y obtener la nota del primer ejercicio.»

Segundo.—El apartado tercero, punto 1, segundo ejercicio, segundo bloque, párrafo segundo, segundo inciso, de la Orden de 3 de septiembre de 1987, quedará redactado de la siguiente forma:

«En este supuesto, el alumno deberá contestar un repertorio, de entre dos propuestos, de cada una de las materias elegidas por el alumno.»

Tercero.—El apartado quinto, párrafo segundo, de la Orden de 3 de septiembre de 1987, quedará redactado de la siguiente forma:

«En todo caso, la programación de las pruebas se hará de forma que se garantice que las mismas se desarrollen en condiciones adecuadas, sin que pueda realizarse más de un bloque por sesión, de mañana o de tarde. No obstante lo anterior, la Universidad podrá programar el segundo ejercicio de forma que puedan realizarse tres materias por sesión.»

Cuarto.—Se incorpora el siguiente apartado noveno a la Orden de 3 de septiembre de 1987:

«Quedan autorizadas las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica y de Enseñanza Superior para desarrollar lo dispuesto en la presente Orden.»

Madrid, 25 de enero de 1988.

MARAVALL HERRERO

Ilmos. Sres. Directores generales de Renovación Pedagógica y de Enseñanza Superior.

MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PUBLICAS

2166 *ORDEN de 27 de enero de 1988 por la que se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia a convocar concurso para la provisión de puestos de trabajo de Profesores de Educación Física en Centros públicos de Educación General Básica, dependientes de aquél, y se establecen las bases generales que han de regir las convocatorias.*

El Ministerio de Educación y Ciencia ha adoptado una serie de medidas orientadas a la mejora de la impartición del área educativa

de educación física en los establecimientos escolares, que han supuesto la ejecución de programas de actuación concurrentes en materia de renovación curricular, especialización del profesorado e implantación experimental de la Educación Física en los Centros públicos regulados por las Ordenes de 13 de septiembre de 1985 («Boletín Oficial del Estado» del 18); 23 de junio de 1986 («Boletín Oficial del Estado» del 26), y 13 de junio de 1986 («Boletín Oficial del Estado» del 27).

Los resultados obtenidos en las anteriores actuaciones demandan ahora establecer un marco jurídico para la provisión de puestos de trabajo de Profesores de Educación Física en Centros públicos de Educación General Básica, en función al número de Profesores de este nivel educativo con la especialización requerida y la adecuada infraestructura de espacios docentes propios para el desarrollo de tales enseñanzas.

En su virtud, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición final primera del Real Decreto 2617/1985, de 9 de diciembre, a iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, y previo informe de la Comisión Superior de Personal, este Ministerio para las Administraciones Públicas ha dispuesto:

Primero.—El Ministerio de Educación y Ciencia podrá convocar concursos para provisión de puestos de trabajo de Profesor de Educación Física en Centros públicos de Educación General Básica, dependientes de aquél, con sujeción a lo que en la presente se dispone.

Las bases de las convocatorias de tales concursos serán aprobadas por el Secretario de Estado para las Administraciones Públicas, previo informe de la Comisión Superior de Personal, de acuerdo con el artículo 6.4, del Real Decreto 2169/1984, de 28 de noviembre.

Segundo.—A dichos concursos podrán concurrir los funcionarios de carrera pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, que estén en posesión de alguno de los siguientes títulos, diplomas o certificaciones:

1. Licenciado en Educación Física.
2. Diplomado en Educación Física.
3. Título de Profesor, Instructor, Instructora general y Maestro Instructor de Educación Física.
4. Diploma de especialidad obtenida en los cursos de especialización de Educación Física, convocados por las Ordenes de 17 de junio de 1972 («Boletín Oficial del Estado» de 1 de julio), y 4 de mayo de 1973 («Boletín Oficial del Estado» del 17).
5. Certificación de haber obtenido la calificación de «apto» o diploma en el curso de especialización en Educación Física convocado por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 13 de septiembre de 1985 («Boletín Oficial del Estado» del 18), o por los órganos competentes de las Comunidades Autónomas que hayan recibido el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de Enseñanza, y cuya convocatoria se haya publicado en el correspondiente diario oficial.

Tercero.—Los méritos de los concursantes serán valorados por una Comisión cuya composición se determinará en la Orden de convocatoria, garantizándose, en todo caso, la presencia en la misma de los representantes sindicales de acuerdo con los resultados de las recientes elecciones celebradas en la Administración Pública.

Cuarto.—La valoración de los méritos para la asignación de plazas se efectuará de acuerdo con el baremo que se hará público en la convocatoria y que contemplará, como méritos preferentes, la valoración del trabajo desarrollado, los cursos de especialización, las titulaciones académicas y la antigüedad y, como no preferentes, los méritos de carácter profesional y académico y cualquier otro que se considere adecuado a las condiciones generales o particulares de los puestos a cubrir.

Quinto.—No serán estimados los méritos no invocados en las solicitudes, ni tampoco aquellos que no se justifiquen documentalmente durante el plazo de presentación de solicitudes.

Sexto.—Para la adjudicación de plazas el orden de prioridad vendrá dado por la puntuación obtenida según el baremo al que se alude en el número cuarto.

Séptimo.—El concurso será resuelto por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia.

Octavo.—En todo aquello que no se oponga a lo dispuesto en la presente Orden se entiende vigente, para los concursos que nos ocupan, el Estatuto del Magisterio.

Madrid, 27 de enero de 1988.

ALMUNIA AMANN

ESTADOS PARTE

	Fecha depósito instrumento	
Alemania, República Federal de	23-12-1987	AC
Austria	30-12-1987	R
Bélgica	31-12-1987	AC
Canadá	23-12-1987	AC
CEE	23-12-1987	AC
Dinamarca	23-12-1987	AC
España	31-12-1987	AC
Francia	23-12-1987	AC
Italia	30-12-1987	AC
Luxemburgo	23-12-1987	AC
Noruega	29-10-1987	AC
Países Bajos	29-12-1987	AC
Portugal	29-12-1987	AC
Reino Unido	23-12-1987	AC
Suecia	5-5-1987	AC
Suiza	21-12-1987	AC

R = Ratificación. AC = Aceptación.

El presente Protocolo entró en vigor de forma general y para España el 1 de enero de 1988, de conformidad con lo establecido en el punto 3 del mismo.

Lo que se hace público para conocimiento general.

Madrid, 21 de abril de 1988.-El Secretario general técnico, José Manuel Paz Agüeras.

10858 *CONVENIO de cooperación turística entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República de Costa Rica, hecho en San José el 15 de abril de 1983.*

Convenio de cooperación turística

El Gobierno de la República de Costa Rica y el Gobierno de España;

Considerando, los profundos lazos de orden histórico, cultural y espiritual que unen a ambos países;

Deseando, fomentar la mayor comprensión y conocimiento mutuo entre sus pueblos;

Conscientes, de los benéficos efectos económicos, sociales y morales que el desarrollo del turismo trae consigo;

Teniendo en cuenta, las disposiciones del Convenio de cooperación técnica suscrito entre ambos Gobiernos el 6 de noviembre de 1971,

Acuerdan lo siguiente:

Artículo I

Las dos Partes se otorgarán recíprocamente las máximas facilidades para el incremento del turismo entre sus dos países, entendiéndose que tales facilidades se aplicarán tanto a las personas como a la importación y exportación de documentos y material de propaganda turística.

Artículo II

Ambas Partes estimularán especialmente la organización y realización de viajes colectivos y el envío y recepción de grupos, en particular de turismo social y juvenil, otorgándoles las mayores facilidades posibles.

Artículo III

Los Organismos oficiales de turismo de ambos países intercambiarán material informativo sobre disposiciones relativas al turismo, a fin de que se conozcan en cada uno de ellos las realizaciones y progresos obtenidos en el otro. Intercambiarán también informaciones sobre la planificación y puesta en marcha de proyectos turísticos.

Artículo IV

Las Partes se facilitarán recíprocamente sus planes de enseñanza en materia de turismo, a fin de perfeccionar la formación de sus técnicos y personal especializado.

Artículo V

La Parte costarricense considerará con interés, los ofrecimientos que haga la Secretaría General de Turismo de España para la realización de estudios o proyectos de desarrollo del turismo, así como, en su caso, las ofertas de estudios, proyectos y suministros

de equipos de Empresas españolas, o realización de obras relacionadas con la ejecución o puesta en marcha de los referidos proyectos.

Las Partes contratantes procurarán, dentro de sus posibilidades, estimular la creación de Empresas de capitales mixtos para el establecimiento de proyectos de desarrollo turístico, mediante incentivos fiscales u otras medidas, así como promoviendo las relaciones entre inversionistas y empresarios privados de ambos países.

Artículo VI

Las dos Partes, en la medida de sus posibilidades, ofrecerán inscripciones escolares y becas para seguir en uno y otro país cursos técnicos de formación turística, debiendo establecerse anualmente y de común acuerdo el número y condiciones de las mismas.

Artículo VII

La Secretaría General de Turismo de España pondrá a disposición del Instituto Costarricense de Turismo, en la medida de sus posibilidades, expertos en materia turística, en las responsabilidades que sean de mayor interés y necesidad.

Artículo VIII

Las Autoridades de las Partes contratantes procurarán que las Organizaciones de Turismo se ajusten, en su propaganda de información turística, a la autenticidad histórica y cultural de ambos países.

Artículo IX

Para la ejecución de este Convenio se crea una Comisión Mixta integrada por funcionarios de cada una de las partes.

La Comisión se reunirá al menos una vez al año, alternativamente en uno u otro país. Podrán participar en las reuniones los asesores y observadores que sean necesarios tanto de otros Organismos estatales como privados.

Artículo X

El presente Convenio entrará en vigor una vez cumplidos los requisitos legales correspondientes, tendrá validez por cinco años y se prorrogará indefinidamente en forma tácita por anualidades, a menos que una de las partes contratantes lo denuncie por escrito con tres meses, a lo menos, de anticipación a la fecha en que debe expirar el periodo anual correspondiente.

Aun cuando el presente Acuerdo haya expirado en su vigencia, los proyectos ya iniciados dentro de su marco jurídico continuarán su ejecución hasta su conclusión, salvo decisión explícita en contrario de las Partes contratantes.

En fe de lo cual, los abajo firmantes suscriben el presente Convenio en dos ejemplares en idioma español, siendo ambos textos igualmente válidos y auténticos, San José a 15 de abril de 1983.

Por el Gobierno
de la República de Costa Rica
Ekhart Peters SeEVERS,
Viceministro

Por el Gobierno
del Reino de España
*Gonzalo Fernández
de Córdoba,*
Embajador Extraordinario
y Plenipotenciario,

El presente Convenio entró en vigor el 6 de abril de 1988, fecha de la última de las notificaciones cruzadas entre las Partes comunicándose recíprocamente el cumplimiento de sus respectivos requisitos constitucionales, según se establece en su artículo X.

Lo que se hace público para conocimiento general.

Madrid, 28 de abril de 1988.-El Secretario general técnico, José Manuel Paz Agüeras.

MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA

10859 *REAL DECRETO 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, y composición de los Tribunales.*

La Ley 30/1974, de 24 de julio, estableció pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

El desarrollo reglamentario de dicha Ley en materia de Tribunales calificadoros ha puesto de manifiesto la necesidad de que la evaluación de cada materia esté atribuida a un grupo de especialistas y de que exista homogeneidad de criterios a la hora de evaluar a todos los alumnos que se examinan en una misma Universidad.

El presente Real Decreto, sin ignorar el papel organizador de la Universidad en la preparación y realización de las pruebas de aptitud, pretende dar satisfacción a las señaladas necesidades en el marco, naturalmente, de los principios inspiradores de la Ley que desarrolla.

En su virtud, previo informe del Consejo de Universidades, de acuerdo con el Consejo de Estado, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 29 de abril de 1988,

DISPONGO:

Artículo 1.º Las Universidades, de acuerdo con lo dispuesto en este Real Decreto, organizarán las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

Art. 2.º Las Universidades establecerán el procedimiento para la elaboración de los enunciados de los exámenes de cada ejercicio o materia y de las directrices comunes para su evaluación, teniendo en cuenta los criterios establecidos por los Coordinadores del Curso de Orientación Universitaria. En todo caso, se garantizará en dicho procedimiento el secreto de los exámenes propuestos.

Art. 3.º Uno. Las Universidades organizarán las pruebas de forma que, dentro de cada convocatoria de junio y septiembre, exista un único llamamiento por materia para todos los alumnos.

Dos. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, en los supuestos de imposibilidad material se realizarán el menor número de llamamientos posibles y se procurará la uniformidad entre las pruebas de forma que éstas sean similares en su contenido y equivalentes en su nivel de exigencia.

Art. 4.º Uno. Las Universidades constituirán los Tribunales de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, de acuerdo con los siguientes criterios:

a) El Presidente será nombrado por el Rector entre Profesores de los Cuerpos a los que se refiere el artículo 33.1 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

b) En cada Tribunal existirá, al menos, un especialista de cada materia de las que componen las pruebas, que en ningún caso corregirá más de cuatrocientos ejercicios. Dichos especialistas serán designados en igual número entre Profesores de Universidad de los Cuerpos anteriormente mencionados y Profesores numerarios de Institutos de Bachillerato.

c) También formará parte del Tribunal, en los términos establecidos en el artículo siguiente, un Profesor del Centro donde el alumno haya realizado el Curso de Orientación Universitaria.

Dos. Las Universidades constituirán el menor número posible de Tribunales a fin de garantizar al máximo la homogeneidad de las pruebas.

Art. 5.º El Tribunal realizará la evaluación de las distintas materias o ejercicios atendiendo a las directrices comunes a las que se refiere el artículo 2.º de este Real Decreto y garantizando el anonimato de los alumnos durante todo el proceso.

El Tribunal establecerá asimismo las calificaciones definitivas del alumno en función de las notas globales obtenidas a partir de las calificaciones de cada materia o ejercicio; a este acto asistirá sucesivamente un Profesor del Centro cuyos exámenes se estén calificando.

El Tribunal elaborará también los informes sobre la calificación de los exámenes cuya revisión se solicite al Rector, quien resolverá con los asesoramientos que estime oportunos.

Art. 6.º La organización y coordinación de las pruebas de aptitud corresponderá a la Comisión Coordinadora a que se refiere el número segundo de la Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios («Boletín Oficial del Estado» del 7).

Art. 7.º Cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias para la realización de las pruebas de aptitud a que se refiere este Real Decreto.

DISPOSICION ADICIONAL

Por el Ministerio de Educación y Ciencia se determinará la composición de los Tribunales de las pruebas de aptitud organizadas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, atendiendo a sus especiales características y de acuerdo con los principios contenidos en este Real Decreto.

DISPOSICION DEROGATORIA

Quedan derogados el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, el Real Decreto 1334/1979, de 8 de junio, el Real Decreto 778/1985, de 25 de mayo, y cuantas otras disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en este Real Decreto.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.-Se autoriza al Ministro de Educación y Ciencia para dictar cuantas disposiciones resulten necesarias para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en este Real Decreto.

Segunda.-El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 29 de abril de 1988.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
JOSE MARIA MARAVALL HERRERO

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

10860 REAL DECRETO 407/1988, de 22 de abril, por el que se regula la Orden Civil de la Solidaridad Social.

El principio de solidaridad, básico en la Constitución, pone de relieve la necesidad de delimitar la noción de beneficencia, en cuanto expresión general con pretensiones de englobar cualquier actividad, incluso la pública, de prestación a favor de personas en estado de necesidad; y obliga a destacar que, si bien la Beneficencia tiene un campo propio, puramente privado, que cabe configurar como manifestación voluntaria del principio de solidaridad, a cargo de particulares, no cabe extender la Beneficencia a supuestos que no son propios de ella, sino prestaciones a cargo del Estado.

De lo expuesto surge una de las razones básicas que justifican el objetivo que con el presente Real Decreto se pretende alcanzar: superar la estrechez y discordancia con la realidad que la regulación de la Orden de Beneficencia comporta, reconduciéndola, con la nueva denominación y regulación que se pretende, a un ámbito más real, que permita abarcar en la función a su cargo de recompensa social de los servicios prestados, todos los supuestos que en un sentido moderno y amplio se pueden comprender, como de realización social o práctica del principio de solidaridad, ámbito ciertamente más extenso que el estrecho marco de la Beneficencia propiamente dicha.

Otra razón que puede argüirse para justificar el nuevo texto radica en la necesidad de reconsiderar el ámbito material de aplicación de la norma vigente para ajustarlo a la realidad, no sólo abarcando los supuestos nuevos que la solidaridad social moderna demanda, sino también excluyendo de la regulación, supuestos concretos que han merecido regulación especial y propia, y que han de mantenerse en su integridad (Orden Civil de Sanidad y Medalla al Mérito de la Protección Civil).

La Orden Civil de Beneficencia fue creada por Real Decreto de 17 de mayo de 1856, para premiar a los individuos de ambos sexos que en tiempo de calamidades públicas prestasen servicios extraordinarios. Un año después, mediante Real Decreto de 22 de diciembre de 1857, se derogó el de 1856, ampliando el objeto de la condecoración. Hoy se encuentra regulada por Real Decreto de 29 de julio de 1910, al que ha llegado la hora de la actualización, para adecuar, como ya se ha dicho, su propia razón de ser a los más modernos conceptos de Solidaridad y Acción Social que, integrándolo, toman el relevo al de Beneficencia.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Trabajo y Seguridad Social, previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 22 de abril de 1988,

DISPONGO:

Artículo 1.º Se crea la Orden Civil de la Solidaridad Social que podrá concederse a las personas físicas o jurídicas, nacionales o extranjeras, que se hayan distinguido de modo extraordinario en la promoción o desarrollo de actividades y servicios relacionados con la acción social que hayan reñido en beneficio del bienestar social.

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

24172 LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

JUAN CARLOS I,
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren:
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

PREAMBULO

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arraizen tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban configurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nitidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarla a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país, y la sociedad española en su conjunto, y de manera más

perfilada la comunidad educativa, se ha pronunciado favorablemente por una reforma profunda de nuestro sistema educativo.

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de las entonces imperantes.

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común.

En el plano normativo, se procedió con la Ley de Reforma Universitaria a la reforma de la enseñanza universitaria. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este periodo de nuestra historia reciente, se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de Centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Ha reconocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad de responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, han de conformar el nuevo sistema educativo.

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación.

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones, mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea

capaz no sólo de adaptarse a las que ya se han producido sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno.

Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo.

Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

Aun cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y reclamada como necesaria, razones de distinto tipo abogaron porque se abordara de forma serena, madura y reflexiva. La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno nos enseña que los cambios relevantes requieren amplios períodos de maduración y de consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social. Ello es aun más cierto cuando no se trata de implantar estructuras efímeras, sino de sentar las bases que puedan sostenerse con firmeza a lo largo de décadas. Por estas razones son siempre amplios los calendarios de aplicación de tales reformas.

El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida. La experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los cambios que se entendían deseables, ha sido francamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa.

El convencimiento de que de una reforma de este tipo, con voluntad de ordenar la educación española hasta bien entrado el próximo siglo, no se podrían cosechar todos sus frutos más que apoyándola en un amplio consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate posible acerca de la misma, tratando de consruir sobre éste un acuerdo esencial y duradero sobre sus objetivos fundamentales.

Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación y a que se posibilitara después una reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado de manera directa por el Ministerio de Educación y Ciencia, como en los de las Comunidades Autónomas con competencia plena, se han llevado a cabo, con distinto énfasis y profundidad, pero con el mismo provecho y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares que han abarcado los tramos de la educación infantil, del ciclo superior de enseñanza general básica y de las enseñanzas medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que produciría su eventual extensión.

Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate», en 1987, completándolo en 1988 con un documento específico acerca de la formación profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que ésta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales, constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían producirse, incorporando no pocas aportaciones expresadas con fundamento que hicieron variar o modular las proposiciones originales, el Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma, perfilada ya de manera definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de identificación y programación llevado a cabo sincronicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa

de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años de edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria —que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio—, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y de futuro.

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aun mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el Título Preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclamado por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndole una mayor extensión formativa. En el Título Preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución determinándose en diez años su duración, ampliándose, por consiguiente, en dos años la existente hasta ahora, y extendiéndose desde los seis hasta los dieciséis años. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la educación infantil contribuye igualmente a completar e disfrute de ese derecho.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial de referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez la Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.º, 1.18 y 1.30 de artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respeto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas: se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.

Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones. La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera de Capítulo Tercero del mismo Título, respectivamente. A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra socie-

dad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Este periodo formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente. Lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

El establecimiento de una diversidad de modalidades. Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del bachillerato, al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato.

La ley acomete una reforma profunda de la formación profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.

Comprenderá ésta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la educación básica y estar, por tanto, en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al bachillerato.

Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar el EGB y, por tanto, la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograría es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa y la evaluación del sistema educativo.

La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo

y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan. Con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para reconstruir una visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones. En coherencia con ello, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación contará con la participación de las Comunidades Autónomas.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación.

Estos son los aspectos fundamentales de la ley, que contempla, además, numerosas previsiones relativas a las equivalencias y adaptaciones de los títulos actualmente existentes, a la modificación de algunos apartados de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación referidos a centros docentes, a las adaptaciones de los actuales centros, a la atribución a cuerpos docentes de la impartición de enseñanzas de régimen general y especial, así como a las condiciones básicas para el ingreso en los mismos y la movilidad del profesorado, a las competencias y cooperación de los municipios y otras disposiciones que determinan los regímenes transitorios de centros y de docentes.

La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, establece entre sus disposiciones que la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas.

La ley recoge entre sus previsiones las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, estableciendo el marco para la ordenación por las Comunidades Autónomas de su Función pública docente, y asegura los derechos de los funcionarios con independencia de su Administración de procedencia.

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que aspiramos, procedamos a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de que partimos para que vaya integrando los cambios que la van transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años. Un periodo realista y prudente que permitirá, además, evaluar progresivamente los efectos de tal aplicación.

La implantación de la reforma, a lo largo de un proceso prolongado, resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegure que va a contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que debe construirse sobre la base de la planificación realizada, contenida en la Memoria Económica que acompaña al texto normativo, y que ha de manifestarse en las sucesivas leyes presupuestarias.

La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin el cual ésta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la lógica que guía la reforma, no sólo han contribuido a prepararla sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar, las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido este el caso. La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo periodo de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.

Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda. Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulterio-

res. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad.

En favor de esa misma ductilidad se pronuncia la propia estructura autonómica del Estado. Su desarrollo pleno requiere no sólo el ejercicio simultáneo, y por tanto habitualmente compartido, de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas, tanto más y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia.

La ley se refiere a la Ordenación General del Sistema Educativo, y, en la provisión de la educación como servicio público, integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada. La reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza.

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea.

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

2. La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la presente ley.

Artículo 2

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

- La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
- El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- La relación con el entorno social, económico y cultural.
- La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Artículo 3

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.

2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:

- Educación infantil.
- Educación primaria.
- Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
- Formación profesional de grado superior.
- Educación universitaria.

3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:

- Las enseñanzas artísticas.
- Las enseñanzas de idiomas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejaren la evolución de la demanda social o las necesidades educativas.

5. Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.

6. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.

7. Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial se regularán por lo dispuesto en esta ley, salvo la educación universitaria que se regirá por sus normas específicas.

Artículo 4

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan.

3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Artículo 5

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.

2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6

1. A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.

2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad.

TITULO PRIMERO
DE LAS ENSEÑANZAS DE REGIMEN GENERAL

CAPITULO PRIMERO

De la educación infantil

Artículo 7

1. La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

2. La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.

3. Las Administraciones educativas coordinarán la oferta de puestos escolares de educación infantil de las distintas Administraciones públicas asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.

Artículo 8

La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Artículo 9

1. La educación infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad.

2. En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

4. Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

5. La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

Artículo 10

La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Artículo 11

1. Los centros de educación infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.

2. Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro.

CAPITULO II

De la educación primaria

Artículo 12

La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Artículo 13

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.

- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.

- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.

- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

- h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 14

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:

- a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- e) Lenguas extranjeras.
- f) Matemáticas.

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Artículo 15

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global.

2. Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos.

Artículo 16

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

CAPITULO III

De la educación secundaria

Artículo 17

El nivel de educación secundaria comprenderá:

- a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.

- b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

- c) La formación profesional específica de grado medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta ley.

Sección primera. De la educación secundaria obligatoria

Artículo 18

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

Artículo 19

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 20

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.
2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes:
 - a) Ciencias de la Naturaleza.
 - b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
 - c) Educación Física.
 - d) Educación Plástica y Visual.
 - e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - f) Lenguas extranjeras.
 - g) Matemáticas.
 - h) Música.
 - i) Tecnología.

3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias.
4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

Artículo 21

1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.
2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.
3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

Artículo 22

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15.º de esta ley.
2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.
3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Artículo 23

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

3. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.

Artículo 24

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.
2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso.

Sección segunda: Del bachillerato**Artículo 25**

1. El bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.
2. Podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
3. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Artículo 26

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 27

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.
2. Las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.
3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:

- Artes.
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Tecnología.

4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:
Educación Física.
Filosofía.
Historia.
Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
Lengua extranjera.

5. La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad, adaptándolas a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.

7. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las definidas en esta ley.

Artículo 28

Para impartir el bachillerato se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria.

Artículo 29

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

CAPÍTULO IV

De la formación profesional

Artículo 30

1. La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

2. La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior.

3. En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional.

4. La formación profesional específica comprenderá un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Los ciclos formativos se corresponderán con el grado medio y grado superior a que se refiere el apartado 2 de este artículo.

5. La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo.

Artículo 31

1. Podrán cursar la formación profesional específica de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

2. Para el acceso a la formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller.

3. Además de la titulación establecida para el acceso a la formación profesional de grado superior, se podrá incorporar en los correspondientes currículos de este grado la obligación de haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales los que se quiere acceder.

4. Para quienes hayan cursado la formación profesional específica de grado medio y quieran proseguir sus estudios, se establecerán las

oportunas convalidaciones entre las enseñanzas cursadas y las de bachillerato.

Artículo 32

1. No obstante lo dispuesto en el artículo anterior, será posible acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior, se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.

2. La prueba a que se refiere el apartado anterior deberá acreditar:

a) Para la formación profesional específica de grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas.

b) Para la formación profesional específica de grado superior, la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate. De esta última parte podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se desee cursar.

Artículo 33

1. Para impartir la formación profesional específica se exigirán los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria. En determinadas áreas o materias, se considerarán otras titulaciones relacionadas con ellas. Para el profesorado de tales áreas o materias podrá adaptarse en duración y contenidos el curso a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley.

2. Para determinadas áreas o materias se podrá contratar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. En los centros públicos, las Administraciones educativas podrán establecer, con estos profesionales, contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo.

3. El profesorado a que se refiere el apartado anterior podrá impartir excepcionalmente enseñanza en el bachillerato, en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional, en las condiciones que se establezcan.

Artículo 34

1. En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste.

2. El currículo de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la cual podrán quedar total o parcialmente exentos quienes hayan acreditado la experiencia profesional según se establece en el apartado b) del artículo 32.2 de esta ley. Con este fin, las Administraciones educativas arbitrarán los medios necesarios para incorporar a las empresas e instituciones al desarrollo de estas enseñanzas.

3. La metodología didáctica de la formación profesional específica promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. Asimismo, favorecerá en el alumno la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.

4. Los estudios profesionales regulados en la presente ley podrán realizarse en los centros ordinarios y en centros docentes específicos, siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan, y que se refirieran a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor e instalaciones docentes.

Artículo 35

1. El Gobierno previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Dichas enseñanzas mínimas permitirán la adecuación de estos estudios a las características socioeconómicas de las diferentes Comunidades Autónomas.

2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de Técnico y Técnico Superior de la correspondiente profesión.

3. El título de Técnico, en el caso de alumnos que hayan cursado la formación profesional específica de grado medio según lo dispuesto en el artículo 32.1, permitirá el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

4. El título de Técnico Superior permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

CAPITULO V
De la educación especial

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

TITULO II**DE LAS ENSEÑANZAS DE REGIMEN ESPECIAL****CAPITULO PRIMERO****De las enseñanzas artísticas****Artículo 38**

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Sección primera: De la música y de la danza**Artículo 39**

1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:
 - a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.
 - b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.
 - c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.
2. Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.
3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.
4. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.
5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya

organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40

1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.
2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.
3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos:
 - a) Estar en posesión del título de Bachiller.
 - b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio.
 - c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.
4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 41

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.
2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del grado medio obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del bachillerato.

Artículo 42

1. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.
2. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente.
3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.
4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección segunda: Del arte dramático**Artículo 43**

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de arte dramático, será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.
2. Podrán también establecerse enseñanzas de formación profesional específica relacionadas con el arte dramático.
3. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

Artículo 44

1. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:
 - a) Estar en posesión del título de Bachiller.
 - b) Haber superado la prueba específica que al efecto establezca el Gobierno y que valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.
2. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre las habilidades específicas necesarias para cursarlas con aprovechamiento.

Artículo 45

1. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático tendrán derecho al título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.
2. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección tercera: De las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño

Artículo 46

Las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño comprenderán estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales.

Artículo 47

Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo cuarto del título primero de la presente ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

Artículo 48

1. Para acceder a los ciclos de grado medio propios de las enseñanzas de artes plásticas y diseño, será necesario, además de estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de las pruebas que se establezcan.
2. Podrán acceder a los ciclos de grado superior propios de estas enseñanzas quienes estén en posesión del título de Bachiller y superen las pruebas que se establezcan. En dichas pruebas deberán acreditarse las aptitudes necesarias para cursar el correspondiente ciclo con aprovechamiento. Estarán exentos de estas pruebas quienes hayan cursado en el bachillerato determinadas materias concordantes con los estudios profesionales a los que se quiere ingresar.
3. No obstante lo previsto en los apartados anteriores, será posible acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios de la etapa educativa anterior como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.
4. Los ciclos formativos a que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres, así como la elaboración de los proyectos que se determinen.

Artículo 49

1. Los estudios correspondientes a la especialidad de Conservación y Restauración de Bienes Culturales tendrán la consideración de estudios superiores. Los alumnos que superen dichos estudios obtendrán el título de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.
2. Tendrán la consideración de estudios superiores las enseñanzas de diseño que oportunamente se implanten. Al término de dichos estudios se otorgará el título de Diseño en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.
3. Asimismo se podrán establecer estudios superiores para aquellas enseñanzas profesionales de artes plásticas cuyo alcance, contenido y características así lo aconsejen.
4. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso que establecerá el Gobierno, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.
5. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

CAPÍTULO II

De las enseñanzas de idiomas

Artículo 50

1. Las enseñanzas de idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial a que se refiere esta ley.
2. La estructura de las enseñanzas de idiomas, sus efectos académicos y las titulaciones a que den lugar serán las establecidas en la legislación específica sobre dichas enseñanzas.
3. Para acceder a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de idiomas será requisito imprescindible haber cursado el primer ciclo de

- la enseñanza secundaria obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del certificado de escolaridad o de estudios primarios.
4. En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del Estado.
 5. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.
 6. Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia.

TÍTULO III

DE LA EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS

Artículo 51

1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.
2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:
 - a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
 - b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
 - c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.
3. Dentro del ámbito de la educación de adultos, los Poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.
4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación.
5. La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

Artículo 52

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.
2. Las Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la educación secundaria obligatoria.
3. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica.

Artículo 53

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley.
2. Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.
3. Las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.
4. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para la obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen.
5. Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 54

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

2. Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas.

3. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos.

TÍTULO IV DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Artículo 55

Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación educativa.
- La orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Artículo 56

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

- Las Administraciones educativas fomentarán:
 - Los programas de formación permanente del profesorado.
 - La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
 - La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Artículo 57

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.

2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.

Artículo 58

1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

2. Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes.

3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros.

4. Las Administraciones educativas podrán adscribir a los centros públicos un Administrador que, bajo la dependencia del Director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el Administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del Secretario. Asimismo, se incorporará como miembro de pleno derecho a la Comisión económica a que se refiere el artículo 44 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Los administradores serán seleccionados de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderles.

5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas.

Artículo 59

1. Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

2. Corresponde al Gobierno fijar los requisitos de acuerdo con los que podrán realizarse las experimentaciones que afecten a las condiciones de obtención de títulos académicos y profesionales. Dichas experimentaciones requerirán, en todo caso, autorización expresa a efectos de la homologación de los títulos correspondientes.

Artículo 60

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Artículo 61

1. Las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo.

La Inspección Educativa tendrá encomendadas en cualquier caso las siguientes funciones:

- Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- Participar en la evaluación del sistema educativo.
- Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
- Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

3. Para el ejercicio de estas funciones la inspección educativa tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.

4. El Estado ejercerá la alta inspección que le corresponde a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos en materia de educación.

Artículo 62

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a la demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

2. Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

3. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

4. Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que podrá realizar las actividades siguientes:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

TÍTULO V

DE LA COMPENSACION DE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACION

Artículo 63

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
3. El Estado y las Comunidades Autónomas fijarán sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 64

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

Artículo 65

1. En el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
2. Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.
3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo Quinto de esta ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.
4. Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

Artículo 66

1. Para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, se arbitrarán becas y ayudas al estudio que compensarán las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos y se otorgarán en la enseñanza postobligatoria, además, en función de la capacidad y el rendimiento escolar. Se establecerán, igualmente, los procedimientos de coordinación y colaboración necesarios para articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas.
2. La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares.
3. Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación especial y de las personas adultas, se realizarán de acuerdo con los criterios previstos por esta ley.

Artículo 67

1. El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de educación compensatoria, podrá proponer a las Comunidades Autónomas programas específicos de este carácter, de acuerdo con lo previsto en este título.
2. La realización de estos programas de educación compensatoria se efectuará mediante convenio entre el Estado y las Comunidades Autónomas, a las que corresponderá su ejecución.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, que tendrá un ámbito temporal de diez años a partir de la publicación de la presente ley. En dicho calendario se establecerá también la extinción gradual de los planes de estudio en vigor, la implantación de los nuevos currículos, así como las equivalencias a efectos académicos de los años cursados según los planes de estudios que se extingan. El calendario de implantación del nuevo sistema educativo establecerá también el procedimiento de adecuación de los conciertos educativos vigentes a las nuevas enseñanzas, en los términos previstos en la disposición transitoria tercera de esta ley.

Segunda.-La enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas. A tal fin, y de conformidad con lo que dispongan dichos acuerdos, se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

Tercera.-1. Los Poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos.

Al objeto de situar nuestro sistema educativo en el nivel que permita su plena homologación en el contexto europeo, respondiendo a las necesidades derivadas de la movilidad y el libre establecimiento, el gasto público al finalizar el proceso de aplicación de la reforma será equiparable al de los países comunitarios.

2. Los Poderes públicos establecerán las necesidades educativas derivadas de la aplicación de la reforma, de manera que se dé satisfacción a la demanda social, con la participación de los sectores afectados.

3. Con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, la consecución de los siguientes objetivos:

- a) Un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.
- b) Una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la presente ley.
- c) La incorporación a los centros completos de educación obligatoria de, al menos, un profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje y la creación de servicios para atender dichas necesidades en los centros incompletos.
- d) La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias por estudio u otras actividades para asegurar a todos los profesores a lo largo de su vida profesional la posibilidad de acceder a periodos formativos fuera del centro escolar.
- e) La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la presente ley.

4. El Ministro de Educación y Ciencia presentará anualmente ante la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de los Diputados y ante la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura del Senado un informe con el fin de que éstas conozcan, debatan y evalúen el proceso de desarrollo de la reforma educativa, así como la aplicación de los medios humanos y materiales precisos para la consecución de sus objetivos.

Cuarta.-1. El actual título de Graduado Escolar permitirá acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria y tendrá los mismos efectos profesionales que el título de Graduado en Educación Secundaria. Durante un plazo de cinco años continuarán convocándose pruebas extraordinarias para la obtención del actual título de Graduado Escolar.

2. El actual título de Bachiller permitirá acceder al segundo curso del nuevo bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, y tendrá los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Bachiller.

3. El actual título de Técnico Auxiliar tendrá los mismos efectos académicos que el título de Graduado en Educación Secundaria y los

mismos efectos profesionales que el nuevo título de Técnico en la correspondiente profesión.

4. El actual título de Técnico Especialista tendrá los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de Técnico Superior en la correspondiente especialidad.

5. El Certificado de Aptitud Pedagógica será equivalente al título profesional al que se refiere el artículo 24.2 de esta ley. Estarán exceptuados de la exigencia de este título profesional los maestros y los licenciados en pedagogía. Asimismo, el Gobierno podrá determinar las circunstancias en las que la experiencia previa se considerará equivalente a la posesión del mencionado título profesional.

6. El Gobierno regulará las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en la formación profesional ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de formación profesional a las que se refiere la presente ley.

7. El Gobierno establecerá las equivalencias de los demás títulos afectados por esta ley.

Quinta.—Las referencias, contenidas en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a los actuales niveles educativos se entienden sustituidas por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta ley.

Sexta.—Los artículos 11.2, 23 y 24 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación quedan modificados en los términos siguientes:

«Artículo 11.2. La adaptación de lo preceptuado en esta ley a los centros que imparten enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros de educación infantil y a los centros integrados que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará reglamentariamente.

Artículo 23. La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados que imparten enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, se someterán al principio de autorización administrativa. La autorización se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14 de esta ley. Estos centros gozarán de plenas facultades académicas. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir estos requisitos.

Artículo 24.1. Los centros privados que imparten enseñanzas que no conduzcan a la obtención de un título con validez académica quedarán sometidos a las normas de derecho común. Estos centros no podrán utilizar ninguna de las denominaciones establecidas para los centros docentes, ni cualesquiera otras que pudieran inducir a error o confusión con aquellas.

2. Por razones de protección a la infancia, los centros privados que acogen de modo regular niños de edades correspondientes a la educación infantil, quedarán sometidos al principio de autorización administrativa a que se refiere el artículo 23.»

Séptima.—Las Administraciones competentes realizarán las transformaciones que sean necesarias, así como las adaptaciones transitorias pertinentes para que los actuales centros públicos se ajusten a lo previsto en esta ley.

Octava.—1. Los centros docentes privados de educación preescolar, de educación general básica y de formación profesional de primer grado que tengan autorización o clasificación definitiva en virtud de normas anteriores a esta ley, así como los centros docentes de bachillerato y de formación profesional de segundo grado clasificados como homologados, adquirirán automáticamente la condición de centros autorizados prevista en la disposición adicional sexta de esta ley, para impartir los correspondientes niveles educativos actuales hasta su extinción.

2. En función de la ordenación del sistema educativo establecida en la presente ley, los centros privados autorizados, a que se refiere el apartado anterior, se entienden autorizados para impartir las siguientes enseñanzas:

- Centros de educación preescolar: educación infantil de segundo ciclo.
- Centros de educación general básica: educación primaria.
- Centros de bachillerato: bachillerato en la modalidad de humanidades y ciencias sociales, así como en la de ciencias de la naturaleza y de la salud.
- Centros de formación profesional: ciclos formativos de grado medio.

3. Los centros privados que imparten enseñanzas según lo dispuesto en el apartado anterior se atenderán, en cuanto al número de unidades, a los términos de su autorización.

4. Sin perjuicio de lo establecido en los apartados anteriores, los centros docentes privados serán autorizados también para impartir otros ciclos, niveles, etapas, grados y modalidades en los términos establecidos en el artículo 23 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, modificado por la disposición adicional sexta de esta ley.

Novena.—1. Son bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, además de las recogidas en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la ley 23/1988, de 28 de julio, las reguladas por esta ley para el ingreso, la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático, la reordenación de los cuerpos y escalas, y la provisión de puestos mediante concurso de traslados de ámbito nacional. El Gobierno desarrollará reglamentariamente las bases reguladas por esta ley en aquellos aspectos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la Función pública docente.

2. Las Comunidades Autónomas ordenarán su Función pública docente en el marco de sus competencias, respetando en todo caso las normas básicas contenidas en esta ley y en su desarrollo reglamentario conforme se expresa en el apartado anterior.

3. El sistema de ingreso en la Función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarán, en su caso, de acuerdo con las áreas y materias que integran el currículo correspondiente. Para la selección de los aspirantes se tendrá en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes.

El número de aprobados no podrá superar el número de plazas convocadas. Asimismo, podrá existir una fase de prácticas que podrá incluir cursos de formación y constituirá parte del proceso selectivo.

4. Periódicamente, las Administraciones educativas competentes convocarán concursos de traslado de ámbito nacional, a efectos de proceder a la provisión de las plazas vacantes que determinen en los centros docentes de enseñanza dependientes de aquéllas. En estos concursos podrán participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Administración educativa de la que dependan o de la que hayan ingresado, siempre que reúnan los requisitos generales y los específicos que, de acuerdo con las respectivas relaciones de puestos de trabajo, establezcan dichas convocatorias. Estas se harán públicas a través del «Boletín Oficial del Estado» y de los «Boletines Oficiales» de las Comunidades Autónomas convocantes. Incluirán un único baremo de méritos entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos, la antigüedad y, en su caso, la condición de catedrático, así como la antigüedad en ella.

Décima.—1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de régimen general pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

- Cuerpo de Maestros.
- Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.
- Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

El cuerpo de Maestros desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria. El cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional desempeñará sus funciones en la formación profesional específica y en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato.

2. Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria podrán adquirir la condición de Catedráticos de Enseñanza Secundaria en los términos establecidos en la disposición adicional decimosexta.

3. Se integran en el cuerpo de Maestros los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Educación General Básica. Asimismo, se integrarán en este cuerpo, en las condiciones que el Gobierno establezca reglamentariamente, los funcionarios del cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias.

4. Se integran en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial.

5. Se reconoce adquirida la condición de Catedrático de Enseñanza Secundaria a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático, con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Catedráticos.

6. Se integran en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional los funcionarios del cuerpo de Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial.

7. Los Cuerpos y Escalas declarados a extinguir por normas anteriores a esta ley se regirán por lo establecido en dichas disposiciones, siéndoles de aplicación lo señalado a efectos de movilidad en la disposición adicional decimosexta.

8. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las especialidades a las que deban ser adscritos los profesores a que se refiere esta disposición como consecuencia de las integraciones previstas en ella y de las necesidades derivadas de la nueva ordenación académica, que incluirán las áreas y materias que deberán impartir, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 16, teniendo en cuenta las especialidades de las que los profesores sean titulares. Hasta tanto se produzca tal determinación, los procesos selectivos y concursos de traslados se acomodarán a las actuales especialidades.

9. La ordenación de los funcionarios en los nuevos cuerpos creados en esta disposición se hará respetando la fecha de su nombramiento como funcionario de carrera. En el supuesto de pertenecer a más de un cuerpo de los integrados en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se entenderá como fecha de nombramiento la más antigua.

Undécima.-1. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Maestro y superar el correspondiente proceso selectivo.

2. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia, además del título profesional a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley, y superar el correspondiente proceso selectivo.

En el caso de materias o áreas de especial relevancia para la formación profesional de base o específica el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario.

3. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional será necesario estar en posesión de la titulación de diplomado, arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, además del título profesional a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley, y superar el correspondiente proceso selectivo.

El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas podrá establecer para determinadas áreas o materias la equivalencia, a efectos de docencia, de otras titulaciones, siempre que éstas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso podrá exigirse además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a la que se aspire.

Duodécima.-1. El título de Profesor de Educación General Básica se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente ley. El título de Maestro de Enseñanza Primaria mantendrá los efectos que le otorga la legislación vigente.

2. El Gobierno y las universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los planes de estudio correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de diplomado al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en esta ley o que al amparo de la misma pudieran crearse.

3. Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear.

Decimotercera.-1. La incorporación de los especialistas previstos en el artículo 16 de la presente ley se realizará progresivamente a lo largo del periodo establecido para la aplicación de la misma en el correspondiente nivel educativo.

2. Las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.

Decimocuarta.-1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de música y artes escénicas pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

a) Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes a los grados elemental y medio de música y danza, las correspondientes de arte dramático y, excepcionalmente, aquellas materias de grado superior de música y danza que se determinen.

b) Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes al grado superior de música y danza y las de arte dramático.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores Auxiliares de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto se integran en el cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.

Los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Especiales y Catedráticos de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela

Superior de Canto se integran en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas.

Los funcionarios señalados en este apartado podrán impartir en las condiciones y por el tiempo que se establezca las enseñanzas de régimen general.

2. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de los artes plásticas y de diseño pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

- a) Cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.
- b) Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño.

Se integran en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Ayudantes y Maestros de Taller de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Se integran en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Numerarios de Entrada y de Profesores Numerarios de Término de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño podrán adquirir la condición de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño en los términos establecidos en la disposición adicional decimoquinta.

Se reconoce adquirida dicha condición a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Término de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vayan disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Profesores de Término.

Los funcionarios docentes señalados en este apartado podrán también impartir enseñanzas de régimen general en las condiciones y por el tiempo que se determinen.

3. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales pertenecerán al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Se integran en el cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Numerarios Agregados y Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas podrán adquirir la condición de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas en los términos establecidos en la disposición adicional decimosesta.

Se reconoce adquirida dicha condición a los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vayan disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático, con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Catedráticos.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las especialidades a las que deban ser adscritos los profesores a que se refiere esta disposición como consecuencia de las integraciones previstas en ella y de las necesidades derivadas de la nueva ordenación académica, que incluirán las áreas y materias que deberán impartir, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 16, teniendo en cuenta las especialidades de las que los profesores sean titulares. Hasta tanto se produzca tal determinación, los procesos selectivos y concursos de traslados se acomodarán a las actuales especialidades.

5. La ordenación de los funcionarios en los nuevos cuerpos creados en esta disposición se hará respetando la fecha de su nombramiento como funcionario de carrera. En el supuesto de pertenecer a más de un cuerpo de los integrados en alguno de los que esta disposición crea, se entenderá como fecha de nombramiento la más antigua.

Decimoquinta.-1. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Música y de Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, además de haber cursado las materias pedagógicas que se establecen en los artículos 39.3 de esta ley o 43.1, según corresponda.

2. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño será necesario estar en posesión de la titulación de diplomado, arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

Para determinadas áreas o materias, el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de otras titulaciones, siempre que las mismas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso podrá exigirse además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a la que se aspire.

3. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

En el caso de materias de especial relevancia para la formación específica artístico-plástica y de diseño el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario.

4. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas serán requisitos necesarios estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

5. Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, se estará a lo señalado en el apartado cuarto de la disposición adicional decimosexta sobre movilidad del profesorado.

6. Las Administraciones competentes podrán contratar profesores especialistas para las enseñanzas de música y artes escénicas en las condiciones reguladas en el artículo 33.2 de esta ley.

7. En el caso de las enseñanzas superiores de música y artes escénicas se podrá contratar, con carácter eventual o permanente, especialistas de nacionalidad extranjera, en las condiciones reguladas en el artículo 33.2 de esta ley. En el caso de que dicha contratación se realice con carácter permanente, se someterá al Derecho laboral. Igualmente, para estas enseñanzas de carácter superior el Gobierno establecerá la figura de profesor emérito.

Decimosesta.-1. Las Administraciones educativas facilitarán la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático de acuerdo con las normas que se establecen en esta disposición.

2. En las convocatorias de ingreso en los cuerpos de Profesores de Enseñanzas Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño se reservará un porcentaje del cincuenta por ciento de las plazas que se convocan para los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B a que se refiere la vigente legislación de la Función pública, que deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los referidos cuerpos y haber permanecido en sus cuerpos de origen un mínimo de ocho años como funcionarios de carrera.

En las convocatorias correspondientes para estos funcionarios se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de la especialidad a la que se accede, para cuya superación se atenderá tanto a los conocimientos sobre la materia como a los recursos didácticos y pedagógicos de los candidatos.

Quiénes accedan por este procedimiento estarán exentos de la realización de la fase de prácticas y tendrán preferencia en la elección de los destinos vacantes sobre los aspirantes que ingresen por el turno libre de la correspondiente convocatoria.

3. Para adquirir la condición de catedrático será necesario tener una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo y especialidad, y ser seleccionado en las convocatorias que al efecto se realicen. En dichas convocatorias se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de su especialidad, elegido libremente por el concursante.

La condición de catedrático, con los correspondientes efectos, se adquirirá con carácter personal, podrá reconocerse al treinta por ciento de los funcionarios de cada cuerpo y se valorará a todos los efectos como mérito docente específico.

4. Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas a que se refieren los artículos 39.3 y 43.1 de esta ley, según corresponda. Será preciso asimismo, superar las pruebas que al efecto se establezcan en las que se tendrá en cuenta la experiencia docente y las que en su día se superaron, y pertenecer al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas como titular de la misma materia por la que se concursa, con una antigüedad mínima en dicho cuerpo, como funcionario de carrera, de ocho años. Podrán, asimismo, ingresar en este cuerpo, a través del correspondiente proceso selectivo, quienes, estando en posesión de la titulación referida anteriormente, no pertenezcan al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Con este fin, podrá reservarse un porcentaje de plazas en la convocatoria de acceso.

5. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas competentes, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

6. Los funcionarios docentes a que se refiere esta ley podrán, asimismo, acceder a un cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

7. Los funcionarios docentes a que se refiere esta ley podrán, asimismo, acceder a un cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

en cuenta su experiencia docente y las pruebas que en su día superaron, quedando exentos de la realización de la fase de prácticas.

Estos funcionarios, cuando accedan a un cuerpo -al tiempo que otros funcionarios por el turno libre o por alguno de los turnos previstos en esta disposición- tendrán prioridad para la elección de destino.

7. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la incorporación a los departamentos universitarios de los profesores de los cuerpos docentes a que se refiere esta ley.

Decimoseptima.-1. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo, primaria o especial, dependientes de las Administraciones educativas, corresponderán al municipio respectivo. No obstante, dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

2. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación preescolar, educación general básica o educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos.

3. Los municipios cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

4. Las cesiones de suelo previstas en el artículo 83.3 de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana para centros de educación general básica, se entenderán referidas a la enseñanza básica recogida en el artículo 5 de la presente ley.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las Corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de música y danza cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

6. Las Administraciones educativas establecerán el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo, para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

Decimooctava.-El Gobierno aprobará un Plan Nacional de Proyección de necesidades del mercado de trabajo, en el que se incluirán un Programa de Calificación de demandantes de empleo, que verificará la capacidad profesional de los ciudadanos y un Observatorio Permanente de la evolución de las ocupaciones, que permitirá conocer las necesidades cualitativas y cuantitativas de formación. En la elaboración y ejecución del citado Plan Nacional colaborarán las Administraciones educativa y laboral.

Decimonovena.-Las enseñanzas especializadas de Turismo continuarán regíndose por sus normas específicas.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.-1. Los centros que actualmente atienden a niños menores de seis años y que no estén autorizados como centros de educación preescolar dispondrán, para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación infantil, del plazo que en la fijación de los mismos se determine.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de educación preescolar que no tengan autorización o clasificación definitiva, podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de educación infantil.

3. Los centros privados de educación general básica o educación especial, que no tengan autorización o clasificación definitiva, dispondrán de un plazo de cinco años para realizar las adaptaciones necesarias y obtenerlas con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley o para adecuarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación primaria, según que las adaptaciones pertinentes se realicen antes o después de la entrada en vigor del reglamento que apruebe dichos requisitos mínimos.

4. Los centros privados de bachillerato o formación profesional de segundo grado, clasificados actualmente como libres o habilitados, dispondrán de un plazo de cinco años para realizar las adaptaciones que les permita obtener la condición de homologados con sujeción a las normas vigentes con anterioridad a esta ley o para adecuarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los respectivos centros, según que las adaptaciones pertinentes se realicen antes o después de la entrada en vigor del Reglamento que apruebe dichos requisitos mínimos.

5. Los centros privados a los que se refieren los apartados segundo, tercero y cuarto de la presente disposición transitoria podrán impartir,

durante los respectivos plazos, exclusivamente los actuales niveles o grados educativos hasta su extinción y las enseñanzas indicadas en la disposición adicional octava, dos, para los centros autorizados correspondientes.

6. Transcurridos los plazos establecidos en esta disposición transitoria, los centros a que se refiere la misma, que no hubieren realizado las adaptaciones pertinentes, dejarán de ostentar la condición de centros autorizados para impartir enseñanzas de las comprendidas en esta ley.

Segunda.-1. Durante el plazo establecido por el Gobierno de acuerdo con las Comunidades Autónomas y en las condiciones fijadas por aquél, los centros privados autorizados a que se refiere el apartado 1 de la disposición adicional octava, podrán impartir excepcionalmente y por necesidades de escolarización las enseñanzas siguientes:

a) Centros de educación general básica: Primer ciclo de educación secundaria obligatoria.

b) Centros de formación profesional de primer grado: Segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.

2. La autorización que en su caso se otorgue a los centros privados para impartir las enseñanzas referidas en el apartado anterior tendrá carácter provisional y se otorgará a instancia de parte. En dicha autorización constarán las enseñanzas que pueda impartir el centro y el número de unidades o puestos escolares correspondientes, que en modo alguno será superior al actualmente autorizado.

Tercera.-1. En el momento de la implantación del primer año de la educación secundaria obligatoria, los conciertos educativos vigentes de los actuales centros privados de educación general básica se modificarán automáticamente para abarcar exclusivamente la educación primaria con disminución del número de unidades correspondientes.

2. Los centros privados concertados de educación general básica que en el momento de la implantación del primer año de la educación secundaria obligatoria, hayan tenido autorización para impartir los dos ciclos de la citada etapa, suscribirán concierto en las condiciones previstas en la legislación vigente para la enseñanza secundaria obligatoria. El concierto suscrito entrará en vigor según el calendario aprobado para la implantación de la etapa educativa a que se refiere este apartado.

3. Los centros privados concertados de educación general básica que, según lo dispuesto en la disposición transitoria segunda de esta ley, hayan sido autorizados temporalmente para impartir el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, suscribirán concierto para el ciclo autorizado. El concierto tendrá una duración de un año prorrogable por idéntico período, mientras se mantenga la autorización obtenida.

4. Los centros privados concertados de formación profesional de primer grado que, en el momento de la implantación del tercer año de la educación secundaria obligatoria, estuvieran autorizados temporalmente, según lo dispuesto en la disposición transitoria segunda de esta ley, para impartir el segundo ciclo de esta etapa, suscribirán un concierto para las enseñanzas autorizadas que sustituirá progresivamente al concierto vigente. El nuevo concierto tendrá una duración inicial de dos años prorrogables año a año, siempre que se mantenga la autorización obtenida.

5. Los centros privados de formación profesional de segundo grado, que, en el momento de la implantación del nuevo bachillerato, estuvieran autorizados para impartir esta etapa educativa, podrán modificar el concierto singular vigente en función del calendario de implantación de las nuevas enseñanzas.

6. Los conciertos para los ciclos formativos de grado medio y grado superior podrán suscribirse con aquellos centros de formación profesional que, a la entrada en vigor de la presente ley, tuvieran concierto para el primero o segundo grado de la actual formación profesional. Dichos conciertos se establecerán según las normas básicas que el Gobierno dicte de acuerdo con las Comunidades Autónomas; en las que se podrá adaptar lo establecido en el título IV de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación respecto del personal docente, a las características que en esta ley se prevé para el profesorado de la formación profesional.

7. Los actuales centros de Bachillerato procedentes de antiguas secciones filiales se atenderán, en lo que a conciertos educativos se refiere, a lo establecido en los apartados cuatro y cinco de esta disposición. Con esta finalidad podrán ser autorizados en las condiciones referidas en el apartado 1, b), de la disposición transitoria segunda para impartir el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria.

8. Los centros privados a que se refieren los apartados cuatro, cinco, seis y siete de esta disposición no podrán suscribir conciertos en los tramos educativos señalados en dichos apartados, que en conjunto supongan un número de unidades superior al que cada centro tuviera concertado en el momento de la entrada en vigor de esta ley, salvo que lo soliciten para las enseñanzas obligatorias, en cuyo caso se estará a lo dispuesto en el régimen general de conciertos.

9. Los centros privados de educación especial actualmente concertados adaptarán el concierto suscrito a la nueva ordenación del sistema educativo prevista en la presente ley, en las condiciones que se establezcan.

Cuarta.-1. Los actuales profesores de educación general básica integrados en esta ley en el cuerpo de Maestros, que pasen a prestar

servicio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente. En el supuesto de que éstos accedieran al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, conforme a lo previsto en la disposición adicional decimosexta, podrán permanecer en su mismo destino en los términos que se establezcan.

2. Durante los primeros diez años de vigencia de la presente ley, las vacantes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria continuarán ofreciéndose a los funcionarios del cuerpo de Maestros con los requisitos de especialización que se establezcan.

3. Finalizado el plazo al que se refiere el apartado anterior, los funcionarios del cuerpo de Maestros que estén impartiendo el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar trasladándose a las plazas vacantes de los niveles de educación infantil y educación primaria. Para permitir la movilidad de estos profesores en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, así como el ejercicio de la docencia en este ciclo por los actuales profesores de educación general básica y por aquellos que accedan al cuerpo de Maestros en virtud de lo establecido en el apartado 4 de esta disposición, se reservará un porcentaje suficiente de las vacantes que se produzcan en este ciclo.

4. Hasta 1996, las vacantes resultantes del concurso de traslado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria se incluirán en la oferta de empleo público para el ingreso en el cuerpo de Maestros.

Quinta.-1. Excepcionalmente, la primera convocatoria que se celebre para adquirir la condición de catedrático se realizará por concurso de méritos entre los funcionarios docentes de los correspondientes cuerpos que reúnan los requisitos generales establecidos en la disposición adicional decimosexta de esta ley.

2. Las tres primeras convocatorias de ingreso en la función pública docente, que se produzcan después de la entrada en vigor de la presente ley, se realizarán conforme a un sistema de selección en el que se valoren los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los candidatos seleccionados y su dominio de los recursos didácticos y pedagógicos, así como los méritos académicos. Entre éstos tendrán una valoración preferente los servicios prestados en la enseñanza pública. Para la selección de los aspirantes se tendrán en cuenta la valoración ponderada y global de ambos apartados.

3. Podrán presentarse a las tres primeras convocatorias de ingreso en el cuerpo de Maestros quienes, careciendo de la titulación específica exigida por la presente ley, desempeñen a la entrada en vigor de la misma tareas docentes como funcionarios de empleo interno del cuerpo de Profesores de E.G.B. o realicen funciones de logopeya, como personal contratado en régimen laboral, en centros de E.G.B., de conformidad con los requisitos exigidos por la normativa anterior.

Igualmente, durante el mismo plazo, podrán presentarse a las convocatorias para el ingreso en el resto de los cuerpos creados por esta ley, quienes, careciendo de la titulación que con carácter general se establece para el ingreso en los mismos, e independientemente de las equivalencias que el Gobierno determine, hayan prestado servicios como funcionarios interinos durante un tiempo mínimo de tres cursos académicos, y continúen prestándolos a la entrada en vigor de esta ley en los correspondientes cuerpos integrados en aquellos en los que aspiren a ingresar.

Sexta.-1. El personal docente al servicio de los centros que, de acuerdo con los procesos previstos en la Ley 14/1983, de 14 de julio, del Parlamento de Cataluña y en la Ley 10/1988, de 29 de junio, del Parlamento Vasco, se integre o se hubiera integrado en la red de centros públicos dependientes de las respectivas Administraciones educativas, podrá ingresar en la Función pública docente mediante pruebas selectivas específicas convocadas por las Administraciones educativas competentes, previa regulación de sus respectivos Parlamentos.

2. Al personal que al amparo de lo previsto en el apartado anterior adquiera la condición de funcionario docente le serán reconocidos la totalidad de los servicios prestados en el centro docente integrado en la red pública.

3. Los procedimientos de ingreso referidos en esta disposición sólo serán de aplicación durante un plazo de tres años a partir de la entrada en vigor de la presente ley.

7. Séptima.-Hasta tanto se implanten las enseñanzas previstas en la presente ley, los cuerpos docentes creados en la misma continuarán impartiendo las que en la actualidad corresponden a cada uno de los cuerpos que en ellos se integran.

Octava.-Lo establecido en la presente ley respecto de los requisitos de titulación para la impartición de los distintos niveles educativos no afectará al profesorado que esté prestando sus servicios en centros docentes privados en virtud de lo dispuesto en la legislación actual en relación con las plazas que se encuentren ocupando.

A partir de la entrada en vigor de la presente ley las plazas vacantes deberán cubrirse con profesores que reúnan los requisitos establecidos. No obstante, hasta el año 1997, las vacantes del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria podrán seguir siendo ocupadas por maestros.

Novena.-1. Los funcionarios de los cuerpos docentes a que hacen referencia las disposiciones adicionales décima 1 y decimocuarta 1, 2 y 3 de la presente ley, incluidos en el ámbito de aplicación del régimen de Clases Pasivas del Estado, podrán optar a un régimen de jubilación

voluntaria durante el periodo comprendido entre los años 1991 y 1996, ambos inclusive, siempre que reúnan todos y cada uno de los requisitos siguientes:

- Estar en activo en 1 de enero de 1990 y permanecer ininterrumpidamente en dicha situación, y desde dicha fecha, en puestos pertenecientes a las correspondientes plantillas de centros docentes.
- Tener cumplidos sesenta años de edad y
- Tener acreditados quince años de servicios efectivos al Estado.

Los requisitos de edad y periodo de carencia, exigidos en el párrafo anterior, deberán haberse cumplido en la fecha del hecho causante de la pensión de jubilación, que será a este efecto el 31 de agosto del año en que se solicite. A tal fin deberá formularse la solicitud, ante el órgano de jubilación correspondiente, dentro de los dos primeros meses del año en que se pretenda acceder a la jubilación voluntaria.

Igualmente, con carácter excepcional, podrán optar a dicho régimen de jubilación los funcionarios de los cuerpos de Inspectores al servicio de la Administración Educativa y de Directores Escolares de enseñanza primaria, a extinguir, así como los funcionarios docentes adscritos a la función inspectora a que se refiere la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, siempre que en todos los casos reúnan los requisitos anteriores, salvo en lo que se refiere a la adscripción a puestos pertenecientes a las plantillas de los centros docentes.

2. La cuantía de la pensión de jubilación será la que resulte de aplicar a los haberes reguladores que en cada caso procedan, el porcentaje de cálculo correspondiente a la suma de los años de servicios efectivos prestados al Estado que, de acuerdo con la legislación de Clases Pasivas, tenga acreditados el funcionario al momento de la jubilación voluntaria y del periodo de tiempo que le falte hasta el cumplimiento de la edad de 65 años.

Dicho periodo de tiempo se tendrá en cuenta a efectos de la aplicación de la disposición adicional decimonovena de la Ley 33/1987, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1988, sin que en ningún caso el abono especial que resulte de la expresada disposición acumulado al periodo de tiempo antes citado pueda superar los cinco años.

Lo dispuesto en los párrafos anteriores se entiende sin perjuicio de lo establecido, en cada momento, en materia de límite máximo de percepción de pensiones públicas.

3. Dado el carácter voluntario de la jubilación regulada en esta disposición transitoria, no será de aplicación a la misma lo establecido en la disposición transitoria primera del vigente Texto Refundido de la Ley de Clases Pasivas del Estado.

4. Los funcionarios que se jubilen voluntariamente de acuerdo con lo dispuesto en la presente norma, que tengan acreditados al momento de la jubilación al menos 28 años de servicios efectivos al Estado, podrán percibir, por una sola vez, conjuntamente con su última mensualidad de activo, una gratificación extraordinaria en el importe y condiciones que establezca el Gobierno a propuesta del Ministro de Economía y Hacienda, por iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, atendiendo a la edad del funcionario, a los años de servicios prestados y a las retribuciones complementarias establecidas con carácter general para el cuerpo de pertenencia. La cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 25 mensualidades del salario mínimo interprofesional.

5. Los funcionarios de los cuerpos docentes a que se refiere esta norma, acogidos a regímenes de seguridad social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, podrán igualmente percibir las gratificaciones extraordinarias que se establezcan, de acuerdo con lo previsto en el número 4 de esta disposición transitoria, siempre que causen baja definitiva en su prestación de servicios al Estado, por jubilación voluntaria o por renuncia a su condición de funcionario, y reúnan los requisitos exigidos en los números 1 y 4 de la misma, excepto el de pertenencia al Régimen de Clases Pasivas del Estado. En este supuesto la cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 50 mensualidades del salario mínimo interprofesional.

La jubilación o renuncia de los funcionarios a que se refiere el párrafo anterior no implicará modificación alguna en las normas que les sean de aplicación, a efectos de prestaciones, conforme al régimen en el que estén comprendidos.

6. Se faculta a la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas del Ministerio de Economía y Hacienda para dictar las instrucciones que, en relación con las pensiones de Clases Pasivas, pudieran ser necesarias a fin de ejecutar lo dispuesto en la presente norma.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.-1. La presente Ley se dicta al amparo de los apartados 1, 18 y 33 del artículo 149.1 de la Constitución Española.

2. Las Comunidades Autónomas que tenga reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos de Autonomía o, en su caso,

en las correspondientes leyes orgánicas de transferencias de competencias podrán desarrollar la presente ley. Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta ley al Gobierno o que, por su propia naturaleza, corresponden al Estado, conforme a las previsiones contenidas en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 3/1985, de 8 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Segunda.-Todas las referencias contenidas en la presente ley a las Comunidades Autónomas o a las Administraciones educativas se entenderán referidas a aquellas que se encuentren en el pleno ejercicio de sus competencias educativas.

Tercera.-Tienen el carácter de ley orgánica los preceptos que se contienen en los títulos preliminar y quinto: los artículos 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 29.2 y 58.4; las disposiciones adicionales cuarta, quinta, sexta y duodécima; la disposición transitoria tercera y la disposición final cuarta de la presente ley, así como esta disposición final tercera.

Cuarta.-1. Quedan derogados:

Los preceptos de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa no derogados total o parcialmente por la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, así como por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria y por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, excepto los siguientes artículos: 10, 11.3, 137 en cuanto no haya sido modificado por normas posteriores, y 144; y las disposiciones adicionales cuarta y quinta, en cuanto no hayan sido modificadas por normas posteriores y no se opongan a la presente ley.

La Ley de 20 de diciembre de 1952, de Plantillas del Profesorado de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

La Ley de 15 de julio de 1954, sobre medidas de protección jurídica y facilidades crediticias para la construcción de nuevos edificios con destino a centros de enseñanza.

La Ley de 16 de diciembre de 1954, por la que se crea la plaza de Inspector Central de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

La Ley 32/1974, de 18 de noviembre, por la que se modifican las plantillas y denominaciones del personal docente de los Conservatorios de Música y Declamación.

La Ley 9/1976, de 8 de abril, de fijación de Plantillas de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato.

Los artículos 3.º, párrafos 1.º y 5.º, 1 y 2, y las disposiciones adicionales 1.ª y 2.ª de la Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación, de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado.

El contenido de los cuatro guiones del párrafo 2.º del apartado 2 de la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, según redacción dada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, en cuanto se oponga a la presente ley.

El artículo 39.7 de la Ley 37/1988, de 8 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1989 en cuanto se oponga a la presente ley.

2. Quedan, asimismo, derogadas cuantas otras normas de igual o inferior rango se opongan a la presente ley.

3. Quedan modificados en cuanto se opongan a la presente ley los artículos cuarenta, cuarenta y uno punto uno f) y cuarenta y cuatro de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

4. Continuarán en vigor como normas de carácter reglamentario la Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias, y la Ley 19/1979, de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del Ordenamiento Constitucional en Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado.

5. Continuarán asimismo en vigor, como normas de carácter reglamentario, aquellas otras disposiciones que, cualquiera que fuese su rango, regulen materias objeto de la presente ley y no se opongan a la misma, excepción hecha de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y de la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los Centros Públicos y la autonomía de gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios, que continuarán en vigor con las modificaciones derivadas de la presente ley.

6. Las normas reglamentarias a que se refieren los dos apartados anteriores quedarán derogadas una vez entren en vigor las disposiciones que se citen en desarrollo de la presente ley.

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 3 de octubre de 1990.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
FELIPE GONZÁLEZ MARQUÉZ

I. Disposiciones generales

MINISTERIO DE ECONOMIA Y HACIENDA

16268 RESOLUCION de 14 de junio de 1991, de la Dirección General de Aduanas e Impuestos Especiales, por la que se actualiza el Arancel Integrado de Aplicación (TARIC).

Conforme a lo establecido en el apartado tercero de la Orden de 14 de diciembre de 1987 («Boletín Oficial del Estado» del 22), sobre implantación del Arancel Integrado de Aplicación (TARIC), corresponde a la Dirección General de Aduanas e Impuestos Especiales, dictar las normas precisas para la actualización del TARIC con objeto de lograr su correcta aplicación integrando en él las sucesivas medidas comunitarias y nacionales.

Por Resolución de esta Dirección General de Aduanas e Impuestos Especiales, de fecha 10 de diciembre de 1990 («Boletín Oficial del Estado» del 13), se adoptó la nomenclatura TARIC que habría de estar vigente el 1 de enero de 1991.

Con objeto de incorporar en el TARIC las modificaciones efectuadas por los Reales Decretos 893/1991, de 6 de junio, por el que se modifica el apéndice I y se amplían los apéndices I y II y Real Decreto 895/1991, de la misma fecha por el que se modifica parcialmente el vigente Arancel de Aduanas, esta Dirección General acuerda lo siguiente:

Primero.—Queda actualizada la nomenclatura y codificación del Arancel Integrado de Aplicación (TARIC), establecida por anterior Resolución de este Centro directivo, de 10 de diciembre de 1990 («Boletín Oficial del Estado» del 13), según la nueva redacción que por la presente se establece.

Segundo.—La presente actualización, que figura como anexo, será aplicable a partir del día 1 de julio de 1991.

Lo que se dispone para su conocimiento y efectos.
Madrid, 14 de junio de 1991.—El Director general, Humberto Ríos Rodríguez.

En suplemento aparte se publica la nomenclatura y codificación del Arancel Integrado de Aplicación (TARIC)

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

16269 REAL DECRETO 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece, en su disposición adicional primera, que el Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, y que dicho calendario tendrá un ámbito temporal de diez años a partir de la publicación de la Ley. Según establece la misma disposición, el calendario deberá incluir la extinción gradual de los planes de estudios en vigor y la implantación de los nuevos currículos, así como las equivalencias, a efectos académicos, de los años cursados según los planes de estudios que se extinguen. El calendario de implantación del nuevo sistema educativo debe establecer, asimismo, el procedimiento de adecuación de los conciertos educativos vigentes a las nuevas enseñanzas, en los términos previstos en la disposición transitoria tercera de la propia Ley.

Por otra parte, la nueva ordenación del sistema supone adoptar determinadas medidas directamente vinculadas a la mejora de la calidad educativa, algunas de las cuales se explicitan en la disposición adicional tercera de la Ley y que deben ser incorporadas al calendario de aplicación del nuevo sistema.

La necesaria prudencia en el establecimiento de plazos para la generalización del nuevo sistema no impide, sin embargo, un razonable margen de flexibilidad para permitir que las Administraciones educativas anticipen la implantación gradual de las nuevas enseñanzas, bajo determinadas condiciones, cuando se den los supuestos que posibiliten dicha implantación. Este proceso de transformación progresiva deberá contribuir a estimular en los Centros docentes el necesario clima de renovación y habrá de permitir que la oferta de educación secundaria, y de formación profesional específica de grado superior se haga efectiva en un breve plazo.

El calendario, en fin, tiene por objeto proporcionar a los diferentes sectores de la comunidad escolar y a las propias Administraciones educativas una referencia clara sobre la que orientar sus expectativas o planificar su gestión en el horizonte temporal de diez años en el que se plantea el calendario. En este contexto, la presente norma ha sido elaborada teniendo en cuenta los informes de las mencionadas Administraciones educativas.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe de las Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de su competencia en materia de educación y previo informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 14 de junio de 1991,

DISPONGO:

CAPITULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo 1.º El calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se regirá por lo dispuesto en este Real Decreto.

Art. 2.º La extinción gradual de los planes de estudios en vigor y la implantación de los nuevos currículos, así como las equivalencias, a efectos académicos, de los años cursados según los planes que se extinguen, se ajustarán al calendario que establece la presente norma.

Art. 3.º La adecuación de los conciertos educativos vigentes a las nuevas enseñanzas, en los términos previstos en la disposición transitoria tercera de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, se regirá también por lo dispuesto en este Real Decreto.

CAPITULO II

Enseñanzas de régimen general

SECCIÓN PRIMERA: PROCESO DE GENERALIZACIÓN DEL NUEVO SISTEMA Y DE EXTINCIÓN DEL SISTEMA ANTERIOR

Art. 4.º En el año académico 1990-91 quedarán fijadas, en relación con la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, las enseñanzas mínimas a las que se refiere el apartado dos del artículo 4.º de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. A lo largo de los cursos siguientes, y con la antelación suficiente, se fijarán las enseñanzas mínimas distintas de las citadas y se adoptarán asimismo las medidas de ordenación académica que, junto con las enseñanzas mínimas, permitan la aplicación de lo que se dispone en los artículos siguientes del presente Real Decreto.

Art. 5.º En el año académico 1991-92 las Administraciones educativas comenzarán la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil. A lo largo de los años siguientes y en el marco temporal del calendario establecido por el presente Real Decreto se completará la ordenación del conjunto de la etapa y se extinguirán los cursos correspondientes a la Educación Preescolar.

Art. 6.º En el año académico 1992-93 se implantará, con carácter general, el primer ciclo de la Educación Primaria y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 1.º y 2.º de la Educación General Básica.

Art. 7.º En el año académico 1993-94 se implantarán, con carácter general, los ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de la Educación General Básica.

Art. 8.º En el año académico 1994-95 se implantará, con carácter general, el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y dejarán

de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 7.º y 8.º de la Educación General Básica.

Art. 9.º En el año académico 1995-96 se implantará, con carácter general, el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer curso del Bachillerato Unificado y Polivalente y al primer curso de la Formación Profesional de primer grado.

Art. 10. En el año académico 1996-97 se implantará, con carácter general, el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al 2.º curso del Bachillerato Unificado y Polivalente y al 2.º curso de la Formación Profesional de primer grado.

Art. 11. En el año académico 1997-98 se implantarán, con carácter general, el 1.º curso del Bachillerato y la Formación Profesional específica de grado medio; y dejarán de impartirse el 3.º curso del Bachillerato Unificado Polivalente, el 1.º de la Formación Profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y el curso de enseñanzas complementarias para el acceso del primero al segundo grado de la Formación Profesional.

Art. 12. En el año académico 1998-99 se implantará, con carácter general, el 2.º curso del Bachillerato y dejarán de impartirse el Curso de Orientación Universitaria, el 2.º curso de Formación Profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y el 1.º de Formación Profesional de segundo grado del régimen general.

Art. 13. La Formación Profesional específica de grado superior se implantará progresivamente a lo largo del calendario a que se refiere el presente Real Decreto. En todo caso en el año académico 1999-2000 dejarán de impartirse el 3.º curso de Formación Profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y el 2.º de Formación Profesional de segundo grado del régimen general.

Art. 14. Las equivalencias, a efectos académicos, de los cursos realizados según los planes de estudios que se exigen, en relación con los cursos de la nueva ordenación del sistema educativo, quedan establecidas como se detalla en el anexo I del presente Real Decreto.

Art. 15. En los dos años académicos siguientes a la extinción de las enseñanzas de Formación Profesional de primer grado, Bachillerato Unificado y Polivalente y Formación Profesional de segundo grado, respectivamente, los alumnos que, habiendo iniciado estas enseñanzas, no las hubieren finalizado, podrán realizar pruebas de evaluación para obtener los títulos correspondientes. Las Administraciones educativas arbitrarán las medidas oportunas a tales efectos y facilitarán la preparación de las pruebas por parte de los alumnos respectivos.

Art. 16. 1. Hasta el término del curso académico 1995-96 continuarán convocándose pruebas extraordinarias para la obtención del título de Graduado Escolar.

2. Hasta el término del curso 1995-96 se convocarán pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de Técnico Auxiliar.

3. A partir del curso 1996-97, las Administraciones educativas organizarán, en las condiciones que al efecto se establezcan, pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por parte de personas mayores de dieciocho años.

4. A partir del curso 1998-99, las Administraciones educativas organizarán, en las condiciones que al efecto se establezcan, pruebas para la obtención del título de Bachiller por parte de personas mayores de veintitrés años.

5. A partir del curso 1996-97, las Administraciones educativas podrán organizar pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior, respectivamente, en las condiciones y en los supuestos que se determinen.

Art. 17. 1. A partir del año académico 1992-93, para los Centros sostenidos con fondos públicos el número máximo de alumnos por aula en el 1.º curso de la Educación Primaria será de veinticinco. Este compromiso se extenderá al 2.º curso de la Educación Primaria a partir del año 1993-94; al 3.º a partir del 1994-95; al 4.º a partir del 1995-96; al 5.º a partir del 1996-97 y al 6.º a partir del 1997-98.

2. A partir del año académico 1994-95, para los Centros sostenidos con fondos públicos el número máximo de alumnos por aula en el 1.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria será de treinta. Este compromiso se extenderá al 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria a partir del año 1995-96; al 3.º a partir del 1996-97 y al 4.º a partir del 1997-98. Lo dispuesto en este apartado se entenderá sin perjuicio de la garantía de continuidad de los alumnos de Educación General Básica en el nuevo sistema.

3. Las Administraciones educativas podrán adaptar los plazos citados, en función de su propia planificación y dentro del ámbito temporal de diez años establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

4. Los Centros docentes distintos de los citados en los apartados 1 y 2 dispondrán, en todo caso, del plazo de diez años mencionado para alcanzar el número máximo de alumnos por aula al que se refiere este artículo.

Art. 18. Las Administraciones educativas procederán a la creación progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros docentes, de manera

que el proceso quede completado en el momento de la implantación total de los respectivos niveles y etapas del nuevo sistema.

Art. 19. 1. Dentro del ámbito temporal del calendario establecido por el presente Real Decreto, las Administraciones educativas dotarán progresivamente, a los Centros que lo requieran, de Profesorado y de otro personal de apoyo para la adecuada atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, de acuerdo con la diversa naturaleza de tales necesidades y en el marco de lo previsto en los artículos 36 y 37 de la Ley Orgánica 1/1990.

2. El Profesorado y el personal de apoyo a los que se refiere el apartado anterior se incorporarán a los Centros desde el momento en que lo hagan los respectivos alumnos con necesidades educativas especiales.

3. Dentro del plazo de diez años para la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, las Administraciones educativas deberán completar la supresión de barreras arquitectónicas en los Centros educativos en los que se integren alumnos con deficiencias motrices o visuales.

Art. 20. En el proceso de transición del sistema que se extingue al nuevo sistema, las Administraciones educativas adoptarán medidas pedagógicas que faciliten a los alumnos su adaptación a las nuevas enseñanzas.

SECCIÓN SEGUNDA: IMPLANTACIÓN ANTICIPADA DEL NUEVO SISTEMA

Art. 21. 1. Con el fin de permitir la extensión de los Ciclos Formativos de Formación Profesional y la introducción progresiva del Bachillerato, las Administraciones educativas podrán disponer la implantación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en un número determinado de Centros, con anterioridad a los plazos previstos en los artículos 9.º y 10 del presente Real Decreto para llevar a cabo la generalización de la mencionada implantación.

2. La implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria irá acompañada, en todo caso, de las previsiones de planificación que permitan la configuración del conjunto de la etapa y su consiguiente implantación.

Art. 22. La implantación anticipada de enseñanzas de régimen general del nuevo sistema exigirá el cumplimiento de las condiciones que, en materia de ordenación académica y dotación de recursos personales, se vinculan en el presente Real Decreto a su implantación generalizada.

Art. 23. 1. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que la estructura y el currículum de las enseñanzas organizadas con carácter experimental al amparo del Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, («Boletín Oficial del Estado» del 14), comiencen a ser adaptadas, en el curso 1992-93, a la nueva ordenación del sistema educativo.

2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, en el caso de los módulos experimentales de Formación Profesional la adaptación a la que se refiere dicho apartado se producirá a lo largo del proceso de implantación de los Ciclos formativos de grado medio y de grado superior correspondientes a la nueva ordenación del sistema.

3. Las equivalencias, a efectos académicos, de las enseñanzas experimentales con las correspondientes a la nueva ordenación del sistema educativo quedan establecidas como se detalla en el anexo II del presente Real Decreto.

CAPÍTULO III

Enseñanzas de régimen especial

SECCIÓN PRIMERA: DE LA «MÚSICA»

Art. 24. Las enseñanzas de «Música» correspondientes al nuevo sistema comenzarán a impartirse, de acuerdo con lo que previamente se determine respecto de su ordenación curricular y con arreglo al calendario que se establece a continuación.

Art. 25. En el año académico 1992-93 se implantarán los cursos 1.º y 2.º del Grado Elemental y dejarán de impartirse las enseñanzas establecidas según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» del 24 de octubre), sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música correspondientes a los cursos siguientes:

- 1.º y 2.º de «Solfeggio» y «Teoría de la Música»;
- 1.º de las especialidades de diez años;
- 1.º de las especialidades de ocho años;
- 1.º de las especialidades de siete años;
- 1.º de las especialidades de cinco años.

Art. 26. En el año académico 1993-94 se implantarán el curso 3.º de Grado Elemental y los cursos 1.º, 2.º y 3.º de Grado Medio, y dejarán de impartirse las enseñanzas establecidas según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, correspondientes a los cursos siguientes:

- 3.º de «Solfeggio» y «Teoría de la Música»;
- 2.º y 5.º de las especialidades de diez años;

2.º y 4.º de las especialidades de ocho años;
 2.º y 6.º de las especialidades de siete años;
 2.º y 4.º de las especialidades de cinco años, y
 1.º de «Armonía».

Art. 27. En el año académico 1994-95 se implantarán el curso 4.º de Grado Elemental, el curso 4.º de Grado Medio y el curso 1.º de Grado Superior, y dejarán de impartirse las enseñanzas establecidas según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, correspondientes a los cursos siguientes:

- 4.º de «Solfeo» y «Teoría de la Música»;
- 3.º, 6.º y 9.º de las especialidades de diez años;
- 3.º, 5.º y 7.º de las especialidades de ocho años;
- 3.º y 7.º de las especialidades de siete años;
- 3.º y 5.º de las especialidades de cinco años;
- 2.º de «Armonía»;
- 1.º de «Conjunto Corala», 1.º de «Contrapunto», 1.º de «Dirección de Coros», 1.º de «Dirección de Orquesta», 1.º de la especialidad de «Musicología (Musicología, Rítmica y Paleografía, Gregoriano y Folklore)», 1.º de «Repentización Instrumental, Transposición Instrumental y Acompañamiento», y
- El curso o cursillos de «Pedagogía».

Art. 28. En el año académico 1995-96 se implantará el curso 5.º de Grado Medio, y dejarán de impartirse las enseñanzas establecidas según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, correspondientes a los cursos siguientes:

- 5.º de «Solfeo» y «Teoría de la Música»;
- 4.º, 7.º y 10 de las especialidades de diez años;
- 6.º y 8.º de las especialidades de ocho años;
- 4.º de las especialidades de siete años;
- 3.º de «Armonía»;
- 2.º de «Conjunto Corala», 2.º de «Contrapunto», 2.º de «Dirección de Coros», 2.º de «Dirección de Orquesta», 2.º de la especialidad de «Musicología» y 2.º de «Repentización Instrumental, Transposición Instrumental y Acompañamiento»;
- 1.º y 3.º de «Composición e Instrumentación»;
- 1.º y 3.º de «Música de Cámara»;
- 1.º de «Prácticas de Profesorado»;
- 1.º de «Conjunto Instrumental»;
- 1.º de «Historia de la Música», 1.º de «Historia de la Cultura y el Arte» y 1.º de «Estética»;
- El curso analítico-técnico de «Formas Musicales»;
- El curso o cursillos de «Elementos de Acústica», y
- El curso descriptivo de «Folklore».

Art. 29. En el año académico 1996-97 se implantará el curso 6.º de Grado Medio, y dejarán de impartirse las enseñanzas establecidas según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, correspondientes a los cursos siguientes:

- 8.º de las especialidades de diez años;
- 5.º de las especialidades de siete años;
- 4.º de «Armonía»;
- 3.º de «Dirección de Coros»; 3.º de «Dirección de Orquesta»;
- 3.º de la especialidad de «Musicología» y 3.º de «Repentización Instrumental, Transposición Instrumental y Acompañamiento»;
- 2.º y 4.º de «Composición e Instrumentación»;
- 2.º y 4.º de «Música de Cámara»;
- 2.º de «Historia de la Música», 2.º de «Historia de la Cultura y el Arte» y 2.º de «Estética»;
- 2.º de «Prácticas de Profesorado»;
- 2.º de «Conjunto Instrumental», y
- «Fuga».

Art. 30. A partir del año académico 1994-95, en el que se iniciarán los estudios de grado superior, continuarán implantándose progresivamente los restantes cursos que resulten de la nueva ordenación de estas enseñanzas.

Art. 31. Las equivalencias, a efectos académicos, de los cursos o grados realizados según los planes de estudios que se extinguen, en relación con los cursos de la nueva ordenación del sistema educativo, quedan establecidas como se detalla en el anexo III del presente Real Decreto.

Art. 32. 1. Los alumnos que en el año académico 1992-93 tengan aprobado exclusivamente el curso 1.º de «Solfeo» y «Teoría de la Música», establecido por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, se incorporarán al 2.º curso de Grado Elemental de la nueva ordenación.

2. Los alumnos que antes del año académico 1992-93 tuvieran superados, como mínimo, los estudios correspondientes a los cursos 1.º y 2.º de «Solfeo» y «Teoría de la Música» y 1.º de «Instrumento», establecidos por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, terminarán dicho Grado Elemental de acuerdo con lo dispuesto en la citada norma. Igual tratamiento tendrán los alumnos que en el mismo año académico realicen estudios de cualquier curso de Grado Medio o Superior.

Art. 33. 1. Los alumnos que estén realizando estudios según lo previsto en el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, se incorporarán a los regulados de acuerdo con la nueva ordenación en el paso de un grado a otro, con arreglo al calendario que se establece en los apartados siguientes.

2. En el año académico 1993-94, quienes tengan aprobado el Grado Elemental de las especialidades de diez años se incorporarán al 2.º curso de Grado Medio; quienes tengan aprobado el Grado Elemental de las especialidades de ocho años se incorporarán al 3.º curso de Grado Medio, y quienes tengan aprobado el Grado Elemental de las especialidades de «Acordeón» y «Percusión» se incorporarán al 3.º curso de Grado Medio.

3. En el año académico 1994-95, quienes tengan aprobado el Grado Medio de cualquier especialidad, según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, se incorporarán al 1.º curso del Grado Superior de la nueva ordenación.

Art. 34. Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 30 del presente Real Decreto, hasta el término del curso 1998-1999 se convocarán pruebas extraordinarias para la obtención del Diploma Elemental, y de los Títulos de Profesor y Profesor Superior, respectivamente, de las diferentes especialidades, en las condiciones que oportunamente se establezcan, para aquellos alumnos afectados por la extinción de los planes de estudios regulados por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.

SECCIÓN SEGUNDA: DE LA «DANZA»

Art. 35. Las enseñanzas de «Danza» correspondientes al nuevo sistema comenzarán a impartirse de acuerdo con lo que previamente se determine respecto de su ordenación curricular y con arreglo al calendario que se establece en los artículos siguientes.

Art. 36. 1. En el año académico 1922-93 se implantará el curso 1.º de Grado Elemental y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 1.º de «Danza Española» y 1.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

2. En el año académico 1993-94 se implantará el curso 2.º de Grado Elemental y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 2.º de «Danza Española» y 2.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

3. En el año académico 1994-95 se implantará el curso 3.º de Grado Elemental y el curso 1.º de Grado Superior, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 3.º de «Danza Española» y 3.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

4. En el año académico 1995-96 se implantará el curso 4.º de Grado Elemental y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 4.º de «Danza Española» y 4.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

Art. 37. 1. En el año académico 1996-97 se implantará el curso 1.º de Grado Medio y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 5.º de «Danza Española» y 5.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

2. En el año académico 1997-98 se implantará el curso 2.º de Grado Medio y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al curso 6.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

3. En el año académico 1998-99 se implantará el curso 3.º de Grado Medio y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al curso 7.º de «Ballet Clásico» del plan vigente.

4. En el año académico 1999-2000 se implantará el curso 4.º de Grado Medio. En los dos años siguientes se implantarán los cursos 5.º y 6.º de Grado Medio.

Art. 38. A partir del curso 1994-95, en el que se iniciarán los estudios de Grado Superior de «Danza», continuarán implantándose progresivamente los restantes cursos que resulten de la nueva ordenación de estas enseñanzas.

Art. 39. Las equivalencias, a efectos académicos, de los cursos realizados según los planes de estudios de «Danza Española» y «Ballet Clásico» que se extinguen, en relación con los cursos de la nueva ordenación del sistema educativo, quedan establecidas como se detalla en el anexo IV del presente Real Decreto.

Art. 40. En el año académico 1998-99 dejarán de impartirse oficialmente las enseñanzas de «Danza» del plan que se extingue, en sus especialidades de «Danza Española» y «Ballet Clásico», y se generalizará la implantación de las enseñanzas correspondientes al nuevo plan. A partir de dicho año y hasta el término del curso 2000-01, se realizarán convocatorias extraordinarias con el fin de posibilitar la conclusión de los estudios iniciados con arreglo al plan anterior.

SECCIÓN TERCERA: DEL «ARTE DRAMÁTICO»

Art. 41. Las enseñanzas de «Arte Dramático» correspondientes al nuevo sistema comenzarán a impartirse de acuerdo con lo que previamente se determine respecto de su ordenación curricular y con arreglo al calendario que se establece en los artículos siguientes.

Art. 42. 1. En los años académicos 1992-93, 1993-94 y 1994-95 se implantarán, respectivamente, los cursos 1.º, 2.º y 3.º, correspondientes al nuevo sistema de enseñanzas de «Arte Dramático». Asimismo en

dichos años dejarán de impartirse, respectivamente, los cursos 1.º, 2.º y 3.º del sistema que se extingue.

2. A partir del año académico 1995-96 se implantarán de forma progresiva los restantes cursos que resulten de la nueva ordenación de estas enseñanzas.

Art. 43. 1. Las equivalencias, a efectos académicos, de los cursos realizados según los planes de estudios que se extinguen, en relación con los cursos de la nueva ordenación del sistema educativo, quedan establecidas como se detalla en el anexo V del presente Real Decreto.

2. En el caso de los Centros que impartían cursos experimentales en las especialidades de «Dramaturgia» y «Dirección» o «Escenografía», se aplicará el criterio establecido en la tabla de equivalencias para la especialidad de «Interpretación».

Art. 44. En el año académico 1994-95, dejarán de impartirse oficialmente las enseñanzas de «Arte Dramático» según el plan vigente y se generalizará la implantación de las enseñanzas correspondientes al nuevo plan. A partir de dicho año y hasta el término del curso 1996-97, se establecerán convocatorias extraordinarias para posibilitar la conclusión de los estudios iniciados con arreglo al plan vigente.

SECCIÓN CUARTA: DE LAS ENSEÑANZAS DE «ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO»

Art. 45. 1. Los estudios correspondientes a los ciclos formativos de Grado Medio y a los ciclos formativos de Grado Superior de «Artes Plásticas y Diseño» se implantarán con carácter general en el curso 1997-98.

2. A partir del año académico 1997-98 se iniciará la extinción de los planes de estudios de los cursos comunes y de las distintas especialidades de las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, regulados, respectivamente, por Decreto 2127/1963, de 24 de julio, y por Real Decreto 799/1984, de 28 de marzo.

Art. 46. 1. El primer curso de los Estudios Superiores de «Conservación y Restauración de Bienes Culturales» correspondientes a la nueva ordenación del sistema educativo comenzará a impartir en el año académico 1992-93.

2. En el año académico 1992-93 se dejará de impartir el curso 1.º de los estudios de «Conservación y Restauración de Bienes Culturales» regulados por Decreto 2415/1961, de 16 de noviembre, desarrollado por Orden de 14 de marzo de 1989.

3. La implantación y extinción respectivas de los restantes cursos de los estudios de «Conservación y Restauración de Bienes Culturales», mencionados en los apartados 1 y 2 de este artículo se efectuarán gradualmente en los años sucesivos.

Art. 47. En el curso 1994-95 se iniciará la implantación de los Estudios Superiores de «Diseño» que oportunamente se determinen. En los cursos sucesivos se continuará la implantación gradual de los restantes cursos que resulten de la nueva ordenación de estas enseñanzas.

Art. 48. Las equivalencias, a efectos académicos, de los cursos realizados según los planes de estudios que se extinguen, en relación con los cursos de la nueva ordenación del sistema educativo, quedan establecidas como se detalla en el anexo VI del presente Real Decreto.

Art. 49. Hasta el término del curso académico 1999-2000 se convocarán pruebas extraordinarias para la obtención del Título de Graduado en Artes Aplicadas, en las condiciones que oportunamente se establezcan, para aquellos alumnos afectados por la extinción de los planes de estudios a los que se refiere el artículo 45 del presente Real Decreto.

SECCIÓN QUINTA: IMPLANTACIÓN ANTICIPADA DE LAS NUEVAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

Art. 50. Las Administraciones educativas podrán disponer de la implantación de Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño con anterioridad al plazo previsto en el artículo 45 del presente Real Decreto, en un número determinado de Centros de sus respectivos ámbitos territoriales.

Art. 51. La implantación anticipada de las enseñanzas del nuevo sistema, a la que se refiere el artículo anterior, exigirá el cumplimiento de las condiciones de ordenación académica que se vinculan en el presente Real Decreto a su implantación generalizada.

CAPÍTULO IV

Adecuación de los conciertos educativos vigentes y calendario de suscripción de los nuevos conciertos

SECCIÓN PRIMERA: CENTROS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Art. 52. Los conciertos educativos vigentes suscritos con los Centros de Educación General Básica se modificarán, para el año académico 1992-93, en cuanto a las enseñanzas objeto del concierto, que serán las siguientes:

Cursos 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º de Educación General Básica.
Cursos 1.º y 2.º de Educación Primaria.

Art. 53. 1. Los conciertos educativos que terminan su vigencia en el curso 1992-93 se renovarán, para el curso 1993-94, según lo dispuesto en los artículos 42 y siguientes del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, aprobado por Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre.

2. La renovación de los conciertos a la que se refiere el apartado anterior se efectuará para las enseñanzas que se especifican a continuación, según los distintos cursos académicos, teniendo en cuenta el plazo de vigencia de los conciertos educativos establecido en el artículo 6.º del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos o, en su caso, en la disposición adicional primera.2 del citado Reglamento, modificada por Real Decreto 139/1989, de 10 de febrero:

1993-94: Educación Primaria completa y cursos 7.º y 8.º de Educación General Básica.

1994-95, 1995-96 y 1996-97: Educación Primaria completa.

A partir del curso académico 1994-95, los conciertos educativos suscritos quedarán modificados, con reducción de las unidades correspondientes a los cursos 7.º y 8.º de Educación General Básica, salvo lo dispuesto en los artículos siguientes.

Art. 54. Los centros privados concertados de Educación General Básica autorizados, a partir del curso 1994-95, para impartir los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria suscribirán concierto, en las condiciones previstas en la legislación vigente, para las unidades correspondientes a los ciclos citados a fin de garantizar que los alumnos puedan cursar toda la enseñanza obligatoria en el mismo Centro. El concierto para la Educación Secundaria Obligatoria entrará en vigor según lo dispuesto en los artículos 8.º, 9.º y 10.º o, en su caso, en el artículo 21 de este Real Decreto.

Art. 55. 1. Los Centros concertados de Educación General Básica que, con arreglo a la disposición transitoria segunda.1.a) de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, hayan obtenido autorización provisional para impartir el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria suscribirán concierto para dicho ciclo. Este concierto entrará en vigor en el curso 1994-95.

2. El concierto tendrá una duración de un año, prorrogable por periodos iguales, siempre que se mantenga la autorización a la que se refiere este artículo.

SECCIÓN SEGUNDA: CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE PRIMER GRADO

Art. 56. 1. Los conciertos educativos suscritos con Centros de Formación Profesional de primer grado, que terminen su vigencia en el curso 1992-93, se renovarán en el año 1993, según lo establecido en los artículos 42 y siguientes del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

2. La renovación de dichos conciertos educativos se efectuará para las enseñanzas que a continuación se indican, según los distintos cursos académicos:

Cursos 1993-94 y 1994-95: Formación Profesional de primer grado.
Curso 1995-96: Segundo curso de Formación Profesional de primer grado.

3. Finalizado el año académico 1995-96, el concierto se entenderá extinguido para las enseñanzas de Formación Profesional de primer grado. A partir de dicho curso, el centro podrá suscribir concierto para las enseñanzas para las que esté autorizado, según lo previsto en el artículo siguiente.

Art. 57. 1. Los centros concertados de Formación Profesional de primer grado que, con arreglo a la disposición transitoria segunda.1. b) de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, hayan obtenido autorización provisional para impartir el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria suscribirán concierto para este ciclo educativo. Este concierto entrará en vigor en el curso 1995-96, según lo dispuesto en los artículos 9.º y 10 del presente Real Decreto, y tendrá una duración inicial de dos años, prorrogables año a año, siempre que se mantenga la autorización obtenida.

2. El concierto afectará a las enseñanzas que se especifican a continuación, según los distintos cursos académicos:

Curso 1995-96: 2.º curso de Formación Profesional de primer grado y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
Curso 1996-97: Segundo ciclo completo de Educación Secundaria Obligatoria.

SECCIÓN TERCERA: CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE SEGUNDO GRADO

Art. 58. 1. Los conciertos educativos suscritos con Centros de Formación Profesional de segundo grado que terminen su vigencia en el curso 1992-93, se renovarán para el curso 1993-94, según lo dispuesto en los artículos 42 y siguientes del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

2. La renovación de dichos conciertos educativos se efectuará para las enseñanzas que se indican a continuación, teniendo en cuenta el plazo de vigencia de los conciertos educativos establecido en el artículo 6.º del Reglamento citado en el apartado anterior:

a) Cursos 1993-94, 1994-95, 1995-96 y 1996-97: Se renovará concierto para las enseñanzas de Formación Profesional de segundo grado.

b) A partir del curso 1997-98, el concierto renovado se aplicará a las enseñanzas que se especifican a continuación según los distintos cursos académicos:

Año 1997-98: Cursos 2.º y 3.º de Formación Profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y cursos 1.º y 2.º de Formación Profesional de segundo grado en régimen general.

Año 1998-99: Cursos 2.º y 3.º de Formación Profesional de segundo grado, según se trate de enseñanzas de régimen general o de enseñanzas especializadas, respectivamente.

3. Finalizado el curso 1998-99, el concierto se entenderá extinguido para las enseñanzas de Formación Profesional de segundo grado. A partir de este curso el centro podrá suscribir concierto para las enseñanzas para las que esté autorizado, según lo previsto en los artículos siguientes.

Art. 59. Los Centros concertados de Formación Profesional de segundo grado que en el curso 1997-98 estuviesen autorizados para impartir el nuevo Bachillerato, renovarán el concierto suscrito, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 11 y 12 del presente Real Decreto y según lo que se especifica a continuación:

Curso 1997-98: 1.º curso de Bachillerato, cursos 2.º y 3.º de Formación Profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y cursos 1.º y 2.º de Formación Profesional de segundo grado en régimen general.

Curso 1998-99: Cursos 1.º y 2.º de Bachillerato, curso 3.º de Formación Profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y curso 2.º de Formación Profesional de segundo grado en régimen general.

Año académico 1999-2000 y siguientes: Bachillerato.

Art. 60. 1. Los Centros de Formación Profesional que a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, tuvieran concierto para el primero o el segundo grado de la actual Formación Profesional, podrán suscribir concierto para los ciclos formativos de grado medio o grado superior para los que hayan obtenido autorización.

2. Estos conciertos se registrarán por las normas básicas que dicte el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, con arreglo a lo dispuesto en la disposición transitoria tercera, 6, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

3. Los conciertos a los que se refiere el presente artículo entrarán en vigor en los mismos años académicos en que se implanten los respectivos ciclos formativos de grado medio o de grado superior, siempre que los Centros hubieran obtenido la autorización correspondiente.

Art. 61. Los Centros privados a los que se refiere esta sección no podrán, en ningún caso, suscribir concierto por un número de unidades superior al que cada Centro tuviera concertado a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, salvo lo dispuesto en la disposición transitoria tercera, 8, de la citada Ley, para las enseñanzas obligatorias.

SECCIÓN CUARTA: CENTROS DE BACHILLERATO

Art. 62. 1. Los conciertos educativos suscritos con Centros de Bachillerato, procedentes de antiguas secciones filiales, que terminen su vigencia en el curso 1992-93, se renovarán para el curso 1993-94, según lo dispuesto en los artículos 42 y siguientes del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

2. La renovación de dichos conciertos educativos se efectuará para las enseñanzas que se indican a continuación, teniendo en cuenta el plazo de vigencia de los conciertos educativos, establecido en el artículo sexto del Reglamento citado en el apartado anterior:

Años académicos 1993-94 y 1994-95: Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso de Orientación Universitaria.

Año académico 1995-96: Cursos 2.º y 3.º de Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso de Orientación Universitaria.

Año académico 1996-97: 3.º curso de Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso de Orientación Universitaria.

3. Los conciertos educativos que se renueven para el curso 1997-98 afectarán a las enseñanzas que se indican a continuación, según los distintos cursos académicos:

Año académico 1997-98: 1.º curso de Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria.

Años académicos 1998-99 y siguientes: Los dos cursos de Bachillerato.

Art. 63. 1. Los actuales centros de Bachillerato procedentes de antiguas secciones filiales, que con arreglo a la disposición transitoria tercera 7, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, hayan obtenido autorización provisional para impartir el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, suscribirán concierto para este ciclo. Este concierto entrará en vigor a partir del curso 1995-96, según lo dispuesto en los artículos 9.º y 10 del presente Real Decreto, y tendrá una duración inicial de dos años, prorrogables año a año, siempre que se mantenga la autorización obtenida.

2. El concierto afectará a las enseñanzas siguientes para cada curso académico:

Año académico 1995-96: 3.º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, cursos 2.º y 3.º de Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso de Orientación Universitaria.

Año académico 1996-97: 3.º curso del Bachillerato Unificado y Polivalente, Curso de Orientación Universitaria y segundo ciclo completo de Educación Secundaria Obligatoria.

3. A partir del curso 1997-98, el concierto renovado se aplicará a las siguientes enseñanzas:

Año académico 1997-98: Curso de Orientación Universitaria, segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y 1.º curso de Bachillerato.

Curso 1998-99 y siguientes: Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Art. 64. El conjunto de unidades concertadas no podrá exceder, en ningún caso, del número de unidades que cada centro tuviera concertadas a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, sin perjuicio de la ampliación de unidades correspondientes a enseñanzas obligatorias, que se atenderá a lo dispuesto con carácter general en el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-La implantación de las enseñanzas de régimen general o de régimen especial, tanto en el proceso de generalización como en el de implantación anticipada, exigirá que los Centros docentes respectivos cumplan la normativa que, en materia de requisitos mínimos y de autorización de Centros, se dicten en desarrollo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Segunda.-La adecuación de los conciertos educativos de los Centros en los que se autorice la implantación anticipada de las enseñanzas de régimen general se realizará según lo dispuesto en el capítulo IV del presente Real Decreto, salvo en lo que se refiere a los años académicos indicados en el mismo, y que se establecerán en la Orden que autorice la implantación de dichas enseñanzas.

Tercera.-Las fechas previstas en el capítulo IV del presente Real Decreto para la renovación de los conciertos educativos, se entienden sin perjuicio del año en que, según la legislación vigente, deban ser renovados los conciertos educativos en el País Vasco y Cataluña.

Cuarta.-La acreditación de haber superado los estudios que en los distintos anexos de este Real Decreto se declaran equivalentes a cursos de la nueva ordenación del sistema educativo será suficiente para que los alumnos se incorporen al nuevo sistema, de acuerdo con los términos de las respectivas equivalencias, sin necesidad de trámite de convalidación alguno.

Quinta.-El Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de los Organos correspondientes de las Comunidades Autónomas, regulará las condiciones de promoción desde un curso del sistema que se extingue, a otro del nuevo sistema, cuando aquel no hubiera sido superado en su totalidad, en el marco de las equivalencias establecidas en los anexos del presente Real Decreto.

Sexta.-Las Administraciones educativas planificarán las ofertas de puestos escolares en Centros públicos que impartan la Educación Secundaria Obligatoria, de tal manera que los grupos de alumnos continúen escolarizados a lo largo de la etapa, sin necesidad de nuevo trámite de admisión, en aquellos supuestos en que deban cambiar de centro al final del primer ciclo de la misma.

Séptima.-La organización de las enseñanzas conducentes al título de especialización didáctica al que se refiere el artículo 24, párrafo 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, se producirá en un plazo que permita hacer efectiva su exigencia a partir del año académico 1994-95.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.-El Ministro de Educación y Ciencia y la autoridad competente de las Comunidades Autónomas podrán dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en este Real Decreto.

Segunda.-El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 14 de junio de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
JAVIER SOLANA MADARIAGA

ANEXO I

CUADRO DE EQUIVALENCIAS, A EFECTOS ACADÉMICOS, DE LOS CURSOS DEL SISTEMA QUE SE EXTINGUE, CON LOS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL)

Sistema anterior	Sistema nuevo
1º de Educación General Básica	1º de Educación Primaria
2º de Educación General Básica	2º de Educación Primaria
3º de Educación General Básica	3º de Educación Primaria
4º de Educación General Básica	4º de Educación Primaria
5º de Educación General Básica	5º de Educación Primaria
6º de Educación General Básica	6º de Educación Primaria
7º de Educación General Básica	1º de Educ. Secundaria Obligatoria
8º de Educación General Básica y título de Graduado Escolar o Certificado de Escolaridad	2º de Educ. Secundaria Obligatoria
1º de Bachillerato Unificado y Polivalente o 1º de Form. Prof. de Primer Grado	3º de Educ. Secundaria Obligatoria
2º de Bachillerato Unificado y Polivalente o 2º de Form. Prof. de Primer Grado y título de técnico auxiliar	4º de Educ. Secundaria Obligatoria y título de Graduado en Educación Secundaria
3º de Bachillerato Unificado y Polivalente y título de bachiller, o 3º de Form. Prof. de Segundo Grado (Régimen de Enseñanzas Especializadas) o 3º de Form. Prof. de Segundo Grado (Régimen General)	1º de Bachillerato
Curso de Orientación Universitaria	2º de Bachillerato y título de Bachiller

ANEXO II

CUADRO DE EQUIVALENCIAS, A EFECTOS ACADÉMICOS, DE LAS ENSEÑANZAS EXPERIMENTALES CON LAS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Sistema experimental	Sistema nuevo
1er. curso del primer ciclo experimental de reforma de las enseñanzas medias	3º de Educación Secundaria Obligatoria
2º curso del primer ciclo experimental de reforma de las enseñanzas medias	4º de Educación Secundaria Obligatoria y título Graduado en Educación Secundaria
1er. curso de una modalidad de Bachillerato experimental	1º de Bachillerato
2º curso de una modalidad de Bachillerato experimental	2º de Bachillerato y título de Bachiller
Módulo profesional de nivel 2	Título de Graduado en Educación Secundaria
Módulo profesional de nivel 3	Ciclo Formativo de Grado Superior

ANEXO III

CUADRO DE EQUIVALENCIAS, A EFECTOS ACADÉMICOS, DE LOS CURSOS DEL PLAN DE MÚSICA QUE SE EXTINGUE, CON LOS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORDENACIÓN.

Plan establecido por el Decreto 2618/1986, de 10 de septiembre	Nueva ordenación
1º curso de Solfeo y Teoría de la Música	1º de Grado Elemental
Grado Elemental de las especialidades de diez años	Grado Elemental y 1er. curso de Grado Medio
Grado Elemental de las especialidades de ocho años	Grado Elemental y primer ciclo de Grado medio
Grado Elemental de las especialidades de Acordión y Percusión	Grado Elemental y primer ciclo de Grado Medio
Grado Medio de todas las especialidades que, según el Decreto 2618/1986, capacitan para la obtención del Título de Profesor	Los tres ciclos de Grado Medio

Hasta tanto no se fijen los nuevos contenidos curriculares correspondientes a las enseñanzas de la Música de Grado Superior, no se podrán establecer las equivalencias, a efectos académicos, de los estudios realizados según el Decreto 2618/1986 del mismo Grado.

ANEXO IV

CUADRO DE EQUIVALENCIAS, A EFECTOS ACADÉMICOS, DE LOS CURSOS DEL PLAN DE DANZA QUE SE EXTINGUE CON LOS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORDENACIÓN.

Sistema anterior	Sistema nuevo
1º, 2º, 3º, 4º y 5º de Danza española	Grado Elemental y los tres ciclos de Grado Medio
1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º y 7º de Ballet Clásico	Grado Elemental y los tres ciclos de Grado Medio

ANEXO V

CUADRO DE EQUIVALENCIAS, A EFECTOS ACADÉMICOS, DE LOS CURSOS DEL PLAN DE ARTE DRAMÁTICO QUE SE EXTINGUE, CON LOS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORDENACIÓN.

Sistema anterior	Sistema nuevo
1º de Arte Dramático	1º de Interpretación
2º de Arte Dramático	2º de Interpretación
3º de Arte Dramático	3º de Interpretación

ANEXO VI

CUADRO DE EQUIVALENCIAS, A EFECTOS ACADÉMICOS, DE LOS CURSOS DE ARTES APLICADAS Y OFICIOS ARTÍSTICOS DEL SISTEMA QUE SE EXTINGUE, CON LOS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORDENACIÓN.

Sistema anterior	Sistema nuevo
1º y 2º comunes plan 63 ó 1º comunes experimental	3º de Educación Secundaria Obligatoria
3º comunes plan 63 ó 2º comunes experimentales	4º de Educación Secundaria Obligatoria y título de Graduado en Educación Secundaria
2º especialidad o Título de Graduado en Artes Aplicadas y Oficios Artísticos	1º de Bachillerato

Orden de 14 de agosto de 1975, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de proyectos de Centros de Educación General Básica y de Bachillerato.

Orden de 8 de mayo de 1978, reguladora de la clasificación de Centros no estatales de Bachillerato.

Orden de 22 de mayo de 1978, sobre fijación de programas de necesidades de Centros no estatales de Educación Preescolar y Educación General Básica.

2. En cuanto se oponga a lo dispuesto en este Real Decreto, quedará derogado el capítulo V del Real Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional.

3. Asimismo, quedarán derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en este Real Decreto.

Segunda.-El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 14 de junio de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
JAVIER SOLANA MADARIAGA

16420 REAL DECRETO 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios.

El cumplimiento de las previsiones del Acta Única Europea para 1993 va a suponer, de forma necesaria, el incremento de la movilidad de las personas entre los distintos países que integran la Comunidad.

Esa movilidad afectará al sistema educativo, aumentando de forma significativa el número de Profesores y estudiantes universitarios que se desplazan fuera de su país de origen, lo que redundará en beneficio no sólo de ellos mismos, sino también del conjunto de la sociedad, que verá así reforzados sus valores culturales y científicos.

Ante esta situación parece aconsejable que los poderes públicos de los diferentes Estados miembros adopten decisiones que favorezcan tal movilidad, lo que conlleva el que se facilite, con carácter previo, la libre circulación en el ámbito del propio Estado.

Es en este contexto en el que, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, se ha sometido a dictamen del Consejo de Universidades un proyecto de Real Decreto, con el que se intenta superar, de una manera progresiva, los límites que para la movilidad de los estudiantes se contienen en el Real Decreto 943/1986, de 9 de mayo, modificado por el Real Decreto 557/1988, de 3 de junio, en lo que afecta a los Centros en que hubiere una inadecuación entre su capacidad objetiva y el número de plazas solicitado; de una parte, para permitir que los estudiantes puedan cursar estudios en el Centro de su preferencia, aunque éste se halle en Universidad distinta a la que inicialmente les correspondía, lo que traería como consecuencia añadida estimular la adecuada competencia entre las Universidades, y de otra, para contribuir a paliar algunos de los desajustes que se observan en el sistema educativo superior, como los que se refieren a la relación entre la oferta y la demanda de puestos escolares en determinados estudios de algunas Universidades, mejorando las posibilidades de los estudiantes en cuanto al acceso a los estudios demandados en primera opción.

El proyecto de referencia, ante una medida de tal naturaleza, adoptaba, no obstante, las suficientes cautelas para asegurar que los aspectos positivos de la misma no se vieran neutralizados por eventuales distorsiones o desajustes no deseados y que una implantación apresurada pudiera ocasionar. Es preciso caminar en esa dirección, pero hacerlo de forma pausada para no provocar situaciones que pudieran crear graves disfunciones en el conjunto del sistema; de ahí que esa oferta de movilidad general se refiera en un primer momento a un porcentaje de plazas que las Universidades habrán de reservar en todos sus Centros con aquel fin y no a la totalidad del sistema.

El Consejo de Universidades no sólo informó favorablemente el proyecto, sino que sugirió la necesidad de incorporar, en un texto único, el numeroso grupo de disposiciones que, sobre el ingreso en los Centros Universitarios, mantienen su vigencia, al que se incorporase el contenido del proyecto sometido a dictamen.

De acuerdo con ello, el presente Real Decreto pretende, aceptando la sugerencia del Consejo de Universidades, incorporar en un texto único las normas vigentes sobre el ingreso en los Centros Universitarios, tanto para estudiantes del régimen general, como para los procedentes del Bachillerato Experimental, donde, respetándose el contenido de los textos, se incorpore lo referente a la movilidad de los estudiantes en los términos antes apuntados, así como la referencia al Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, y se omita la regulación de situaciones que se han visto afectadas por la derogación de las normas de la Ley General de Educación en la que se amparaban, realizada por la disposición final 4.ª, 1.ª, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Se aprueban, en consecuencia, las oportunas normas, al amparo de lo previsto en el artículo 149.1, 1.º y 30, de la Constitución, y en el artículo 26.1 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

En su virtud, previo informe del Consejo de Universidades, de acuerdo con el Consejo de Estado, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 14 de junio de 1991,

DISPONGO:

Artículo 1.º 1. Podrán solicitar el ingreso en los diferentes Centros de cualquier Universidad, para iniciar alguno de los estudios organizados por aquellos conducentes a títulos oficiales, los alumnos que reúnan los requisitos exigidos por la legislación vigente para el acceso a la misma.

2. Ninguna Universidad podrá dejar plazas vacantes en un Centro mientras existan solicitudes para el mismo formuladas por alumnos que posean los requisitos a que se refiere el apartado anterior.

Art. 2.º 1. Sin perjuicio de lo dispuesto en el Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, el acceso a los Centros Universitarios estará condicionado por la capacidad de éstos, que será determinada por las distintas Universidades, con arreglo a módulos objetivos establecidos por el Consejo de Universidades.

2. Para el ingreso en los Centros Universitarios en los que la demanda de plazas sea superior a su capacidad establecida de acuerdo con los módulos a los que se hace referencia en el apartado anterior, las Universidades ordenarán las solicitudes y adjudicarán las plazas disponibles respetando las prioridades y en aplicación de los criterios de valoración que se establecen en el presente Real Decreto. A estos efectos, y de acuerdo con las normas que establezca cada Universidad, los alumnos relacionarán en sus solicitudes, por orden de preferencia, todos los Centros o estudios en los que deseen ser admitidos.

Art. 3.º A los efectos del procedimiento de ingreso regulado en el presente Real Decreto, la Universidad que inicialmente corresponde a cada alumno será una de las siguientes:

a) Con carácter general, la Universidad en la que haya superado las pruebas de madurez o las pruebas de aptitud o, en su caso, la Universidad a la que esté adscrito o que coordine el Centro en el que aprobó el Curso de Orientación Universitaria.

b) Para los alumnos que hayan superado las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad en la Universidad Nacional de Educación a Distancia:

- La Universidad relacionada en primer lugar en su solicitud de adscripción en las pruebas de aptitud, si son de nacionalidad extranjera o si son de nacionalidad española y justifican su residencia en el extranjero.

- Cualquier Universidad de las radicadas en la provincia de su residencia en España o, en su caso, aquella a la que estén adscritos los Institutos de Bachillerato de la citada provincia, si son alumnos de nacionalidad española que no justifican su residencia en el extranjero.

- La Universidad a la que esté adscrito el Centro donde hayan cursado el Plan Experimental para la reforma de las enseñanzas medias.

c) Para los alumnos a que se refiere el artículo 7.º, 1. b), cualquier Universidad de las radicadas en la provincia de su residencia o, si no hubiera ninguna, la Universidad a la que estén adscritos los Institutos de Bachillerato de la citada provincia.

Art. 4.º 1. Sin perjuicio de lo establecido en las disposiciones adicionales primera y segunda del presente Real Decreto, para el acceso a aquellos Centros en los que se den las circunstancias aludidas en el artículo 2.2 las Universidades considerarán prioritariamente las solicitudes de aquellos estudiantes a los que corresponda iniciar estudios en cada una de ellas, de acuerdo con lo regulado en el artículo anterior. En pie de igualdad con las anteriores, las Universidades deberán considerar las de aquellos estudiantes que, aun correspondiéndoles otra Universidad, justifiquen debidamente un cambio de residencia, así como las de aquellos alumnos que soliciten iniciar uno o varios estudios determinados, y a los solos efectos de dichos estudios, por no ser éstos impartidos en la Universidad que les corresponda.

2. Las Universidades atenderán las solicitudes a que se refiere el apartado anterior en las fases sucesivas que se determinan con el siguiente orden de prelación:

a) En primer lugar, y para el ingreso en cualquier Centro Universitario, las de aquellos alumnos que hayan aprobado las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad en la convocatoria de junio del año en curso o en convocatorias de cursos anteriores, así como las de aquellos alumnos que acrediten alguno de los criterios de valoración a que se refieren las letras b), c) y d) del apartado 1 del artículo 5.º del presente Real Decreto.

b) En segundo lugar, y para el ingreso en cualquier Centro Universitario, las de aquellos alumnos que hayan aprobado las pruebas de aptitud en la convocatoria de septiembre del año en curso.

c) En tercer lugar, y exclusivamente para el ingreso en Escuelas Universitarias, las de aquellos alumnos que hayan aprobado el Curso de Orientación Universitaria o, en su caso, hayan obtenido el título de Formación Profesional de segundo grado en la convocatoria de junio del año en curso o en convocatorias de cursos anteriores.

d) En cuarto lugar, y exclusivamente para el ingreso en Escuelas Universitarias, las de aquellos alumnos que hayan aprobado el Curso de Orientación Universitaria o, en su caso, hayan obtenido el título de Formación Profesional de segundo grado en la convocatoria de septiembre del año en curso.

Se considerarán, respectivamente, como convocatorias de junio y septiembre del año en curso la primera y segunda convocatoria de pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad que realiza anualmente la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

3. En todo caso, y dentro de cada una de las fases establecidas en el apartado anterior, tendrán preferencia las solicitudes de aquellos alumnos que deseen iniciar estudios que se correspondan con la opción cursada en el Curso de Orientación Universitaria, de acuerdo con el cuadro de correspondencia que figura en el anexo I.

Cuando en el conjunto de materias cursadas por el alumno en su opción figuren las obligatorias de otra, dicho alumno tendrá los derechos de preferencia que conceden una y otra opción.

4. A efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, serán consideradas preferentes las solicitudes de aquellos alumnos que deseen iniciar estudios universitarios que se correspondan con las modalidades de Bachillerato Experimental cursadas, según el cuadro de correspondencia que figura en el anexo II.

Art. 5.º 1. Los criterios de valoración para adjudicar las plazas disponibles entre alumnos que se encuentren en la misma fase serán, según corresponda, los siguientes:

a) Las calificaciones definitivas obtenidas en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

b) La nota media resultante de promediar la puntuación obtenida, en su día, en las pruebas de madurez y la media del expediente académico del Bachillerato Superior y del Curso Preuniversitario.

c) La nota media del expediente académico del Bachillerato Unificado Polivalente o, en su caso, del Bachillerato Superior y del Curso de Orientación Universitaria, para los que hayan superado este último con anterioridad al curso 1974-75.

d) La nota media del expediente académico de Bachillerato para quienes hayan cursado planes de estudio anteriores al de 1953.

e) La nota media del Bachillerato Unificado Polivalente y del Curso de Orientación Universitaria, o, en su caso, de las enseñanzas experimentales de reforma de las Enseñanzas Medias.

f) La nota media del expediente académico de Formación Profesional de segundo grado.

2. Excepcionalmente, las Universidades, en atención a las aptitudes indispensables para el aprendizaje de las disciplinas propias de las Facultades de Bellas Artes, podrán efectuar a quienes soliciten ingresar en dichas Facultades pruebas de evaluación de las aptitudes personales para las artes plásticas que, en ningún caso, consistirán en pruebas de conocimiento.

En este supuesto, se considerará como criterio de valoración la calificación resultante de promediar la definitivamente obtenida en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad o las calificaciones equivalentes y la obtenida en la citada evaluación de las aptitudes personales.

Art. 6.º 1. Con el fin de mejorar su calificación, en orden a facilitar el ingreso en unos estudios determinados, los alumnos que hayan superado las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad podrán solicitar volver a realizarlas, por una sola vez y en la misma Universidad, en la convocatoria de junio del curso académico siguiente. En este supuesto los alumnos podrán, no obstante, formalizar su matrícula en la Universidad en el año en curso, siéndoles de aplicación las normas establecidas en el presente Real Decreto.

2. A los efectos de iniciar estudios en el curso académico siguiente, a los alumnos que vuelvan a realizar las pruebas de aptitud se les considerará la calificación obtenida en esta convocatoria, siempre que dicha calificación sea superior a la anterior. En caso contrario, se les considerará la calificación anterior.

Art. 7.º 1. No obstante lo dispuesto en el artículo 4.º:

a) Las Universidades reservarán, anualmente, un porcentaje de plazas de todos y cada uno de los Centros o enseñanzas en que se den las circunstancias aludidas en el artículo 2.º 2, para ser adjudicadas entre los estudiantes que, reuniendo los requisitos exigidos por la legislación vigente, las hayan solicitado, sea cual fuere la Universidad que les corresponda por aplicación del artículo 3.º a) y b), sin tener en cuenta las prioridades establecidas en el artículo 4.º 1. Dicho porcentaje será determinado previo informe favorable de las Administraciones

públicas con competencia en materia de educación superior, siguiendo el procedimiento que establezca el Consejo de Universidades.

b) Las Universidades reservarán un 5 por 100 de las plazas de los Centros en los que se den las circunstancias aludidas en el artículo 2.º 2, del presente Real Decreto, para quienes acrediten estar en posesión de titulación universitaria o equivalente y soliciten iniciar estudios en dichos Centros. Excepcionalmente, las Juntas de Gobierno de las Universidades podrán ampliar dicho porcentaje. En ningún caso, los alumnos a los que se refiere este apartado podrán alegar para su ingreso en la Universidad alguna de las calificaciones relacionadas en el apartado 1 del artículo 5.º A los efectos de establecer el correspondiente criterio, las Universidades valorarán los expedientes de estos alumnos conforme a criterios análogos a los aplicados para la valoración de Bachillerato en las pruebas de aptitud, cuando las calificaciones fuesen cualitativas, o bien por su propio valor numérico cuando fuesen cuantitativas, traduciéndolas a la escala numérica correspondiente de no figurar en la misma.

c) Las Universidades reservarán un 5 por 100 de las plazas de aquellos Centros en los que se den las circunstancias aludidas en el artículo 2.º del presente Real Decreto, para aquellos alumnos de nacionalidad extranjera, excluidos los nacionales de los estados miembros de las Comunidades Europeas, que en el curso precedente hayan superado las pruebas de acceso a las Universidades españolas y procedan de países que apliquen el principio de reciprocidad en esta materia a los alumnos españoles.

d) Aquellos alumnos que hayan obtenido las titulaciones de Formación Profesional de segundo grado en las ramas o especialidades que faculten para el acceso a determinadas Escuelas universitarias, de acuerdo con la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 25 de septiembre de 1984, tendrán reservado, al menos, un 30 por 100 de las plazas disponibles para cursar los correspondientes estudios de Escuela Universitaria. Dicho porcentaje podrá ser ampliado por acuerdo de las Juntas de Gobierno de las Universidades.

2. En el supuesto a) del apartado anterior, la ordenación y adjudicación de las plazas se realizará de acuerdo con los criterios de valoración establecidos, para quienes se encuentren en la misma fase, en el artículo 5.º del presente Real Decreto. En ningún caso, podrá adjudicarse una de estas plazas a estudiantes cuya calificación sea inferior a la alcanzada como mínima para obtener plaza en el mismo Centro por el régimen ordinario.

En los supuestos b), c) y d) del apartado anterior, caso de ser superiores las solicitudes al número de plazas, la ordenación y adjudicación de las mismas, se realizará de acuerdo con los criterios de valoración y, en su caso, las prioridades establecidas en los artículos 4.º y 5.º de este Real Decreto.

Art. 8.º 1. Las solicitudes de matrícula de los alumnos que, habiendo iniciado estudios universitarios y superado el primer curso completo de los mismos, deseen continuar estudios en diferente Universidad, serán resueltas por el Rector de acuerdo con los criterios que determine la Junta de Gobierno, en los que se tendrán en cuenta el promedio de las calificaciones a que se refiere el artículo 5.º 1, y las calificaciones de su expediente universitario con sujeción, en todo caso, a lo dispuesto en el artículo 4.º 1.

2. Las solicitudes para continuar los mismos estudios universitarios en diferente Universidad sin tener íntegramente aprobado el primer curso, así como las solicitudes para iniciar estudios universitarios distintos a los ya iniciados en la misma o diferente Universidad quedarán sometidas, sin perjuicio, en este último caso, de lo previsto en el artículo 7.º 1, a), al régimen general establecido en los artículos 4.º y 5.º

3. En los diferentes supuestos a los que se refiere el presente artículo, no será precisa la solicitud de traslado de los expedientes académicos, surtiendo los mismos efectos la concesión de plaza en la Universidad elegida. El traslado del expediente deberá ser tramitado por la Universidad correspondiente, una vez que el interesado acredite haber sido admitido en otra Universidad.

4. Cuando, a lo largo del proceso de adjudicación de plazas, un alumno que haya sido admitido por una Universidad justifique estar pendiente de admisión en otra, podrá realizar en la primera una matrícula provisional, cuyos precios públicos abonará en el momento de su formalización definitiva.

Art. 9.º 1. Para el ingreso en los Colegios Universitarios adscritos se aplicarán las normas establecidas en el presente Real Decreto.

2. Para el ingreso en las Escuelas Universitarias adscritas se aplicarán los criterios de valoración y las prioridades establecidas en los artículos 4.º y 5.º del presente Real Decreto.

Art. 10.º 1. Las Universidades harán públicos, antes del 30 de junio, los plazos y procedimientos para solicitar el ingreso en las mismas.

2. Las Universidades, según determinen sus órganos de gobierno, adoptarán las medidas necesarias para el exacto cumplimiento de lo dispuesto en este Real Decreto y resolverá sobre todas las solicitudes e incidencias que puedan presentarse.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-1. Con el fin de obtener el aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles, el Ministerio de Educación y Ciencia o, en su caso, las Comunidades Autónomas que hayan asumido las competencias que les reconocen sus Estatutos en materia de enseñanza superior, podrán modificar, de acuerdo con las Universidades afectadas, lo establecido en el apartado a) del artículo 3.º del presente Real Decreto y podrán adoptar procedimientos para la distribución de los estudiantes.

2. Con el mismo fin, en el supuesto de que el Ministerio de Educación y Ciencia o, en su caso, las Comunidades Autónomas que hayan asumido la competencia que les reconocen sus Estatutos en materia de enseñanza superior, no ejerzan la facultad que les confiere el apartado anterior, las Universidades podrán establecer convenios para la distribución de sus estudiantes.

Segunda.-1. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer que todas o algunas de las Universidades ubicadas en la Comunidad Autónoma de Madrid se consideren como una sola Universidad, a los efectos de lo establecido en el presente Real Decreto, para los alumnos que soliciten iniciar estudios en ellas.

2. La Universidad Nacional de Educación a Distancia quedará, en cualquier caso, exceptuada de lo establecido en el apartado anterior.

3. Por el Ministerio de Educación y Ciencia se procederá, en su caso, a dictar, oídas las Universidades afectadas, las disposiciones necesarias para la aplicación de lo establecido en esta disposición adicional.

Tercera.-No obstante lo establecido en el artículo 4.º 1 del presente Real Decreto, las Universidades ubicadas en las Comunidades Autónomas de Madrid y Cataluña, con excepción de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, únicamente deberán considerar en pie de igualdad con las solicitudes de los alumnos a los que corresponde cualquiera de esas Universidades y con las de aquellos otros que justifiquen debidamente al cambio de residencia, aquellas solicitudes para cursar estudios no impartidos en la Universidad que les corresponda y cuyo inicio se solicite en alguno de los Centros que figuran en el anexo III. El resto de las solicitudes deberán considerarse en la medida en que en estas Universidades existan plazas vacantes. Todo ello, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 7.º 1, a).

Cuarta.-Los alumnos que acrediten la residencia familiar en Ceuta y Melilla y hallan superado el Curso de Orientación Universitaria en Centros ubicados en una de estas dos ciudades, podrán solicitar el ingreso en cualquier Universidad distinta a la que, por aplicación del artículo 3.º, les corresponda. Estas solicitudes serán consideradas en pie de igualdad con las de los alumnos a los que corresponde iniciar estudios en la Universidad solicitada. En todo caso, a estos alumnos les será de aplicación lo establecido en la disposición adicional tercera. Todo ello sin perjuicio de lo establecido en el artículo 7.º 1, a).

Quinta.-Los alumnos que posean la nacionalidad de algunos de los demás Estados miembros de las Comunidades Europeas tendrán, a los efectos de lo establecido en el presente Real Decreto, el mismo tratamiento que corresponde a los de nacionalidad española.

Sexta.-Fuera del régimen establecido en los artículos anteriores, y de acuerdo con lo especialmente regulado para este supuesto, podrán iniciar estudios en una Universidad quienes superen las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años en la misma.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.-En tanto el Consejo de Universidades no establezca los módulos objetivos a los que alude el artículo 2.º del presente Real Decreto, las Universidades podrán solicitar al mismo el establecimiento de límites máximos de admisión de alumnos en aquellos Centros propios y Colegios universitarios adscritos en que se prevea la existencia de una inadecuación entre su capacidad y el número de plazas solicitadas. El Consejo de Universidades, previo estudio del informe razonado que las Universidades deberán presentar al efecto, autorizará expresamente el establecimiento de los mencionados límites o, en su caso, denegará la autorización mediante resolución motivada antes del 1 de julio del año en curso.

Segunda.-Igualmente, las Escuelas Universitarias adscritas podrán solicitar al Consejo de Universidades, a través de la Universidad correspondiente, el establecimiento de límites máximos de admisión de alumnos en aquellos casos en los que no los tuvieran establecidos en la norma por la que se crearon.

Tercera.-1. A los efectos previstos en el artículo 4.º 3:

a) Los alumnos que, habiendo aprobado el Curso de Orientación Universitaria antes del curso académico 1988/89, realicen las pruebas de aptitud con posterioridad a la entrada en vigor del presente Real Decreto, elegirán una de las opciones que figuran en el anexo I.

b) Los alumnos que, reuniendo los requisitos exigidos para acceder a la Universidad, con anterioridad al curso 1988/89, soliciten el inicio de estudios universitarios con posterioridad a la entrada en vigor del presente Real Decreto, elegirán una de las opciones que figuran en el anexo I.

2. A los supuestos de los dos apartados anteriores les será de aplicación lo dispuesto en el párrafo segundo del artículo 4.º 3.

Cuarta.-En tanto por el Consejo de Universidades se adoptan los necesarios mecanismos de coordinación, solo se podrán asignar plazas de acuerdo con las previsiones del artículo 7.º 1, a), en la convocatoria de junio.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.-1. Por el Ministro de Educación y Ciencia se procederá a la revisión y modificación, en su caso, del contenido de los anexos adecuándolos a la realidad universitaria que en el futuro se produzca; e el caso de los anexos I y III, previo informe del Consejo de Universidades.

2. Se autoriza al Ministro de Educación y Ciencia para dictar, en la esfera de sus atribuciones, cuantas disposiciones sean necesarias para la aplicación de lo establecido en el presente Real Decreto.

Segunda.-El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado» y afectará al ingreso en los Centros universitarios para el curso 1991/92.

DISPOSICION DEROGATORIA

Quedan derogados los Reales Decretos 943/1986, de 9 de mayo, 557/1988, de 3 de junio, así como las Ordenes ministeriales de 24 de mayo de 1989 («Boletín Oficial del Estado» del 27), de 16 de marzo de 1990 («Boletín Oficial del Estado» del 23), de 26 de abril de 1988 («Boletín Oficial del Estado» de 27 de mayo) y de 13 de marzo de 1991 («Boletín Oficial del Estado» de 24 de abril), y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en el presente Real Decreto.

Dado en Madrid a 14 de junio de 1991.

JUAN CARLOS, R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
JAVIER SOLANA MADARIAGA

ANEXO I

Estudios universitarios vinculados a las opciones de COU

OPCIÓN A

- Ciencias Físicas.
- Ciencias Químicas.
- Ciencias Geológicas.
- Ciencias Matemáticas.
- Ciencias Biológicas.
- Ciencias del Mar.
- Marina Civil.
- Estadística.
- Ingeniería de Montes.
- Ingeniería Técnica Forestal.
- Óptica.
- Ciencias Económicas y Empresariales.
- Ciencias Empresariales.
- Arquitectura.
- Arquitectura Técnica en Ejecución de Obras.
- Ingeniería Aeronáutica.
- Ingeniería Técnica Aeronáutica.
- Ingeniería Agrónoma.
- Ingeniería Técnica Agrícola.
- Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.
- Ingeniería Técnica de Obras Públicas.
- Ingeniería Industrial.
- Ingeniería Electromecánica.
- Ingeniería Técnica Industrial.
- Ingeniería Técnica en Tejidos de Punto.
- Ingeniería de Minas.
- Ingeniería Técnica de Minas.
- Ingeniería Naval.
- Ingeniería Técnica Naval.
- Ingeniería de Telecomunicación.
- Ingeniería Técnica de Telecomunicación.
- Informática.
- Ingeniería Técnica de Topografía.
- Ingeniería Técnica Papelera.

OPCIÓN B

- Ciencias Biológicas.
- Ciencias Geológicas.
- Ciencias Químicas.
- Ciencias Físicas.
- Ciencias del Mar.

Óptica.
Medicina.
Enfermería.
Fisioterapia.
Podología.
Odontología.
Farmacia.
Veterinaria.
Ingeniería Agrónoma.
Ingeniería Técnica Agrícola.
Ingeniería de Montes.
Ingeniería Técnica Forestal.
Ingeniería Técnica Papelera.

OPCIÓN C

Ciencias de la Educación.
Psicología.
Derecho.
Ciencias Políticas.
Sociología.
Geografía.
Graduado Social.
Trabajo Social.
Historia.
Ciencias de la Información.
Ciencias Económicas y Empresariales.
Ciencias Empresariales.

OPCIÓN D

Filosofía.
Filología.
Biblioteconomía y Documentación.
Traducción e Interpretación.
Derecho.
Historia.
Geografía.
Ciencias de la Educación.
Ciencias Políticas.
Ciencias de la Información.
A los estudios de profesorado de EGB, así como a los de Bellas Artes, se podrá acceder desde cualquiera de las opciones.

ANEXO II

Estudios universitarios vinculados a las modalidades del Bachillerato Experimental.

Bachillerato Lingüístico

Filosofía.
Filología.
Biblioteconomía y Documentación.
Traducción e Interpretación.
Derecho.
Historia.
Geografía.
Ciencias de la Educación.
Ciencias Políticas.
Ciencias de la Información.

Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales

Filosofía.
Ciencias de la Educación.
Psicología.
Derecho.
Ciencias Políticas.
Sociología.
Geografía.
Graduado Social.
Trabajo Social.
Historia.
Ciencias de la Información.
Ciencias Económicas y Empresariales.
Ciencias Empresariales.
Filología.
Biblioteconomía y Documentación.
Traducción e Interpretación.

Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza

Ciencias Físicas.
Ciencias Químicas.
Ciencias Geológicas.
Ciencias Matemáticas.

Ciencias Biológicas.
Ciencias del Mar.
Estadística.
Ingeniería de Montes.
Ingeniería Técnica Forestal.
Óptica.
Ciencias Económicas y Empresariales.
Ciencias Empresariales.
Arquitectura.
Arquitectura Técnica en Ejecución de Obras.
Ingeniería Aeronáutica.
Ingeniería Técnica Aeronáutica.
Ingeniería Agrónoma.
Ingeniería Técnica Agrícola.
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.
Ingeniería Técnica de Obras Públicas.
Ingeniería Industrial.
Ingeniería Electromecánica.
Ingeniería Técnica Industrial.
Ingeniería Técnica en Tejidos de Punto.
Ingeniería de Minas.
Ingeniería Técnica de Minas.
Ingeniería Naval.
Ingeniería Técnica Naval.
Ingeniería de Telecomunicación.
Ingeniería Técnica de Telecomunicación.
Informática.
Ingeniería Técnica de Topografía.
Ingeniería Técnica Papelera.
Medicina.
Enfermería.
Fisioterapia.
Odontología.
Farmacia.
Veterinaria.

Bachillerato Técnico Industrial

Ciencias Físicas.
Ciencias Químicas.
Ciencias Geológicas.
Ciencias Matemáticas.
Ciencias Biológicas.
Ciencias del Mar.
Estadística.
Ingeniería de Montes.
Ingeniería Técnica Forestal.
Óptica.
Ciencias Económicas y Empresariales.
Ciencias Empresariales.
Arquitectura.
Arquitectura Técnica en Ejecución de Obras.
Ingeniería Aeronáutica.
Ingeniería Técnica Aeronáutica.
Ingeniería Agrónoma.
Ingeniería Técnica Agrícola.
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.
Ingeniería Técnica de Obras Públicas.
Ingeniería Industrial.
Ingeniería Electromecánica.
Ingeniería Técnica Industrial.
Ingeniería Técnica en Tejidos de Punto.
Ingeniería de Minas.
Ingeniería Técnica de Minas.
Ingeniería Naval.
Ingeniería Técnica Naval.
Ingeniería de Telecomunicación.
Ingeniería Técnica de Telecomunicación.
Informática.
Ingeniería Técnica de Topografía.
Ingeniería Técnica Papelera.

Bachillerato de Administración y Gestión

Ciencias Económicas y Empresariales.
Ciencias Empresariales.
Informática.
Derecho.
Estadística.
Graduado Social.
Trabajo Social.
Ciencias Políticas.
Sociología.

Bachillerato Artístico (Artes Plásticas y Diseño)

Bellas Artes.
Filosofía.
Ciencias de la Educación.
Psicología.
Derecho.
Ciencias Políticas.
Sociología.
Geografía.
Graduado Social.
Trabajo Social.
Historia.
Ciencias de la Información.
Ciencias Económicas y Empresariales.
Filología.
Biblioteconomía y Documentación.
Traducción e Interpretación.
A los estudios de profesorado de EGB se podrá acceder desde cualquiera de las modalidades de Bachillerato.

ANEXO III

Facultad de Ciencias de la Información: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona.
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Aeronáuticos: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Navales: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Aeronáutica: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Topografía: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Forestal: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Obras Públicas: Universidad Politécnica de Madrid.
Escuela Universitaria de Estadística: Universidad Complutense de Madrid.
Escuela Universitaria de Óptica: Universidad Politécnica de Cataluña. Universidad Complutense de Madrid.

16421 REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, determina, en su artículo cuarto, que constituyen elementos integrantes del currículo los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa. Establece también que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado de forma que los contenidos incluidos en dichas enseñanzas mínimas no requieran más de un determinado porcentaje de horas escolares, que será diferente según se trate o no de Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano.

La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la Escuela, referidas a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr esos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito escolar.

De acuerdo con la distribución de competencias que se deriva de la Constitución, y conforme a lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, corresponde a las Comunidades Autónomas establecer el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. En todo caso, los mencionados currículos han de incorporar las correspondientes enseñanzas mínimas, cuya fijación es competencia exclusiva del Gobierno como garantía de una formación común para todos los españoles y de la validez de los títulos correspondientes. Todo ello sin perjuicio de que las Comunidades Autónomas, de conformidad con el principio de cooperación de los poderes públicos, colaboren con el Gobierno en la determinación de los aspectos básicos del currículo.

Al establecer las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado, así como a la hora de fijar los distintos currículos, se ha de procurar, en primer término, que éstos sean suficientemente amplios, abiertos y

flexibles. De esta forma los Profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada Centro. Ello implica que tanto las enseñanzas mínimas como el currículo han de ajustarse a los condicionamientos de la evolución y del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, y en primer lugar, al configurar el currículo, han de tenerse en cuenta las características del desarrollo en las distintas edades y de las pautas que rigen el aprendizaje y la comunicación en los seres humanos. El conocimiento de dichas características ofrece orientaciones pertinentes sobre el tipo de contenidos, medios y métodos de aprender más adecuados a cada etapa, con el fin de estimular las capacidades que se pretenden conseguir con la educación.

En segundo término, las enseñanzas mínimas deben asegurar una educación no discriminatoria, que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera sean sus condiciones personales y sociales. Es éste un derecho que el Estado trata de garantizar a todos los ciudadanos, al poner a su disposición los elementos básicos de la oferta educativa. Por otra parte, estas enseñanzas mínimas, que por el hecho de ser comunes a todos los españoles propiciarán su entendimiento y convivencia en torno a valores compartidos, facilitarán la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en el caso de desplazamiento o cambio de residencia dentro del territorio nacional.

En tercer lugar, estas enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma su aprendizaje contribuirá al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables.

En relación con estas demandas de la sociedad, el currículo no debe limitarse, según se ha apuntado anteriormente, a la adquisición de conocimientos y conceptos, sino que ha de proponer una educación estimuladora de todas las capacidades del alumno. Todo ello supone dotar al currículo de una considerable riqueza y variedad de contenidos, que podrán ser organizados de diversas formas por las Administraciones educativas y por los propios Profesores. En el anexo a este Real Decreto se especifican, en cada una de las áreas, tres tipos de contenidos: Los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos, y, en general, variedades del «saber hacer» teórico o práctico, y los referidos a actitudes, normas y valores. En este último aspecto, junto a los de orden científico, tecnológico y estético, se recogen, en toda su relevancia, los de carácter moral, que impregnan toda la educación.

En el presente Real Decreto se establecen los objetivos correspondientes al nivel de Educación Primaria y a las distintas áreas que en el mismo se han de impartir, así como los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes a cada una de ellas, junto con el horario escolar mínimo que debe dedicarse al desarrollo de dichos contenidos. Los objetivos del nivel y de las diferentes áreas derivan directamente del artículo 13 de la LOGSE, en el que se establecen las capacidades que la Educación Primaria ha de contribuir a desarrollar en los alumnos.

Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan: Conceptos, procedimientos y actitudes. La estructuración en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a través de diversas unidades didácticas, en distintos momentos y a través de diferentes actividades. El currículo que finalmente establezcan las Comunidades Autónomas ha de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en las enseñanzas mínimas, pero no tiene por qué organizarse necesariamente en estos tres apartados.

Los contenidos básicos y su correspondiente horario escolar están fijados de acuerdo con el artículo 4.2 de la Ley, de modo que no requieren más del 55 por 100 del horario escolar para las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tienen.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades. La evaluación cumple, además, una función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

La Educación Primaria ha de contribuir, fundamentalmente, al desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico y

A los precios de los productos a que hace referencia esta Resolución les serán de aplicación los recargos máximos vigentes establecidos para los mismos por forma y tamaño de suministro.

Lo que se hace público para general conocimiento.
Madrid, 28 de noviembre de 1991.-El Delegado del Gobierno en CAMPESA, Celerino Argüello Reguera.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

29052 REAL DECRETO 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha fijado las características básicas del Bachillerato, como etapa educativa de dos años de duración, que forma parte de la Educación Secundaria, y que da acceso a estudios superiores. Ha establecido también los objetivos generales del Bachillerato, expresados en términos de las capacidades. De acuerdo con la Ley, el Bachillerato se organizará en diferentes modalidades, con materias específicas, las cuales, junto con las materias comunes y con materias optativas, vendrán a constituir el currículo completo de los alumnos que cursen estas enseñanzas.

Corresponde, pues, ahora fijar la estructura y ordenación del Bachillerato, teniendo en cuenta sus características comunes y cada una de sus modalidades. Esto ha de hacerse atendiendo a los objetivos educativos que la propia Ley señala y a las necesidades que la sociedad española demanda.

Conviene que el Bachillerato cumpla con una triple finalidad educativa: De formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores. La finalidad de la formación se concreta en que el Bachillerato ha de favorecer una mayor madurez personal en quienes lo cursan, en su capacidad general y también en las capacidades específicas que se corresponden con los ámbitos culturales de cada modalidad. Por su finalidad orientadora el Bachillerato ha de contribuir a perfilar y desarrollar proyectos formativos en los alumnos, que se concretarán en posteriores estudios y en la vida activa. La finalidad propedéutica o preparatoria ha de atenderse de modo que el Bachillerato asegure las bases para esos estudios superiores, tanto universitarios como de formación profesional.

La unidad del Bachillerato queda reflejada en sus objetivos educativos, que son comunes a todas las modalidades, en las materias comunes que todos los alumnos han de cursar y en el propio título de Bachiller, que será único. El Bachillerato establecido en la Ley, sin embargo, se caracteriza también por su diversidad, que se concreta principalmente en sus diferentes modalidades y en las materias optativas que lo componen, que permiten configurar diferentes itinerarios formativos. Tales itinerarios, a su vez, facilitarán el acceso a estudios superiores y en la transición a la vida activa. El principio de unidad del Bachillerato se equilibra, por tanto, con un principio de diversidad y especialización en alguno de los grandes ámbitos del saber, de la cultura y de la profesionalización.

Las modalidades se organizan en relación con los grandes ámbitos del saber y con las carreras universitarias y ciclos formativos profesionales de nivel superior, que pueden cursarse después del Bachillerato, y han sido ya establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Por lo demás, la propia Ley atribuye al Gobierno la competencia para establecer nuevas modalidades o modificar las ya definidas, de acuerdo con las Comunidades Autónomas.

El Gobierno regulará, asimismo, según la referida Ley, las enseñanzas mínimas de cada una de las materias establecidas en el presente Real Decreto. En la definición de los aspectos básicos correspondientes a estas materias habrá de tenerse en cuenta que el Bachillerato forma parte de la Educación Secundaria, lo cual ha de quedar reflejado en una buena conexión entre las materias del Bachillerato y las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, puesto que el Bachillerato ha de preparar y dar acceso a otros estudios, los contenidos y metodología de sus materias han de establecerse de forma que orienten y preparen para los grandes ámbitos de la enseñanza universitaria y de la formación profesional específica de grado superior.

El presente Real Decreto ha sido consultado con las Comunidades Autónomas, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, así como con los distintos sectores de la Comunidad Educativa, recogiendo el espíritu de cooperación que en la propia Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se enuncia como principio que debe presidir el desarrollo pleno de la reforma emprendida.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previa consulta a las Comunidades Autónomas que se hallan en el pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación, con informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 29 de noviembre de 1991,

DISPONGO:

Artículo 1.º 1. El Bachillerato forma parte de la Educación Secundaria y se extenderá a lo largo de dos cursos académicos.

2. El Bachillerato tendrá como finalidad la formación general de los alumnos, así como su orientación y preparación para estudios superiores, tanto universitarios, como de formación profesional específica, y para la vida activa.

Art. 2.º Podrán acceder a los estudios de Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
Art. 3.º 1. El Bachillerato se desarrollará en las siguientes modalidades: a) Artes; b) Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; c) Humanidades y Ciencias Sociales; d) Tecnología.

2. Las distintas modalidades del Bachillerato atenderán a la triple finalidad formativa, orientadora y preparatoria en relación con los correspondientes ámbitos del saber, la cultura y la profesionalización, que definen cada modalidad.

3. Las distintas modalidades del Bachillerato asegurarán, asimismo, una formación básica de carácter profesional y una madurez personal que facilite la transición de los alumnos a la vida activa.

Art. 4.º El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Art. 5.º El Bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada Modalidad y materias optativas.

Art. 6.º 1. Serán materias comunes del Bachillerato las siguientes:

- Educación Física.
Filosofía.
Historia.
Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
Lengua extranjera.

2. Cada una de las materias comunes se cursarán en los dos años del Bachillerato o en uno solo de ellos. La decisión a este respecto será adoptada por las Administraciones educativas competentes.

Art. 7.º Las materias propias de la modalidad de Artes serán las siguientes: Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico, Volumen, Dibujo Artístico II, Historia del Arte, Imagen, Fundamentos del Diseño y Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.

Art. 8.º Las materias propias de la Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud serán las siguientes: Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas I, Biología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico, Física, Matemáticas II y Química.

Art. 9.º Las materias propias de la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serán las siguientes: Economía, Griego, Historia del Mundo Contemporáneo, Latín I, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales (I), Economía y Organización de Empresas, Geografía, Historia del Arte, Historia de la Filosofía, Latín II y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales (II).

Art. 10.º Las materias propias de la Modalidad de Tecnología serán las siguientes: Física y Química, Matemáticas I, Tecnología Industrial I, Dibujo Técnico, Electrotecnia, Física, Matemáticas II, Mecánica y Tecnología Industrial II.

Art. 11.º 1. Las Administraciones educativas organizarán las Modalidades distribuyendo las materias correspondientes a cada una de ellas en los dos cursos que componen el Bachillerato.

2. Los alumnos deberán cursar seis materias propias de la Modalidad elegida, en el conjunto de los dos cursos del Bachillerato.

Art. 12. 1. Las Administraciones educativas fijarán las materias optativas del Bachillerato, así como el número de ellas que los alumnos deberán superar en cada uno de los cursos del Bachillerato.

En dicha fijación, las Administraciones educativas podrán tener también en cuenta las propuestas realizadas por los Centros educativos.

2. Los alumnos podrán elegir como materias optativas no sólo las que resulten de lo previsto en el apartado anterior, sino también cualesquiera de las materias definidas como propias de las diferentes Modalidades, de acuerdo con lo que al efecto determinen las Administraciones educativas en función de las posibilidades de organización de los Centros.

Art. 13. 1. Las enseñanzas mínimas del currículo del Bachillerato serán establecidas por el Gobierno de acuerdo con lo dispuesto en el artículo cuarto, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de las distintas materias del Bachillerato, del que formarán parte, en todo caso, los aspectos básicos del currículo a los que se refiere el apartado anterior.

Art. 14. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones en las que un alumno que ha cursado el primer año del Bachillerato dentro de una determinada modalidad podrá pasar al segundo en una modalidad distinta.

Art. 15. 1. En virtud de lo establecido en el artículo 29 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos que cursen satisfactoriamente el Bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

Art. 16. 1. Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la Religión Católica será materia de oferta obligatoria para los Centros, que, asimismo, organizarán actividades de estudio orientadas por un profesor. Al comenzar el Bachillerato los padres o tutores de los alumnos, o estos mismos si son mayores de edad, manifestarán a la dirección del Centro la elección de una de las opciones citadas, sin perjuicio de que la decisión pueda modificarse en el comienzo de cada curso escolar.

2. La determinación del currículo de la Religión Católica corresponderá a la jerarquía eclesial.

3. La evaluación de las enseñanzas de la Religión Católica se realizará de forma similar a la de las otras materias, si bien, dado el carácter voluntario que tales enseñanzas tienen para los alumnos, las correspondientes calificaciones no serán tenidas en cuenta en las convocatorias que, dentro del sistema educativo y a los efectos del mismo, realicen las Administraciones Públicas y en las cuales deban entrar en concurrencia los expedientes académicos de los alumnos.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-1. En virtud de lo establecido en el artículo 53, apartado 4, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, el Gobierno establecerá las condiciones en las que las Administraciones educativas podrán organizar pruebas para que los adultos mayores de veintitres años puedan obtener directamente el título de Bachiller.

2. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior se organizarán de manera diferenciada según las modalidades del Bachillerato.

3. De acuerdo con lo establecido en el artículo 53, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que las personas adultas puedan cursar el Bachillerato y la Formación Profesional específica en los Centros docentes ordinarios siempre que tengan las titulaciones requeridas.

Segunda.-El Gobierno regulará, asimismo, el régimen de convalidaciones entre las enseñanzas correspondientes a la Formación Profesional específica de grado medio y las del Bachillerato, en aplicación de lo dispuesto en el artículo 31, apartado 4, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Tercera.-Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del grado medio de las enseñanzas de Música y Danza a las que se refieren los artículos 39 y 40 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del Bachillerato, en virtud de lo establecido en el artículo 41 de dicha Ley.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.-1. El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 27.6 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y en uso de la competencia estatal

para la ordenación general del sistema educativo, recogida expresamente en la disposición adicional primera, 2. a), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tiene carácter de norma básica.

2. El Ministro de Educación y Ciencia y las autoridades correspondientes de las Comunidades Autónomas podrán dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para la aplicación y desarrollo de este Real Decreto.

Segunda.-El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 29 de noviembre de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
JAVIER SOLANA MADARIAGA

29053 REAL DECRETO 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los Profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su disposición adicional décima, crea el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, establece que los funcionarios de dicho Cuerpo Docente desempeñarán sus funciones en la Educación Secundaria obligatoria, en el Bachillerato y en la Formación Profesional, y determina que se integran en el nuevo Cuerpo los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial.

La misma disposición adicional décima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, en su apartado ocho, establece que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las especialidades a las que deban ser adscritos los Profesores a los que tal disposición se refiere, como consecuencia de las integraciones previstas en ella y de las necesidades derivadas de la nueva ordenación académica, así como las áreas y materias que los Profesores deberán impartir.

El Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establece en sus artículos 8.º al 12.º el proceso de implantación progresiva de la Educación Secundaria, con carácter general, a partir del año académico 1994/1995. Por otra parte, el mismo Real Decreto, en sus artículos 21 al 23, atribuye a las Administraciones educativas la competencia para anticipar la implantación de la Educación Secundaria, en un determinado número de Centros, y dispone la transformación de las enseñanzas organizadas con carácter experimental en las correspondientes a la nueva ordenación del sistema. En consecuencia, las Administraciones educativas necesitan estructurar las plantillas de los Centros sobre la base de especialidades adecuadas al nuevo sistema, para responder a las exigencias derivadas del calendario de implantación de la Educación Secundaria obligatoria.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, estableció las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria, que deberán formar parte del currículo que las distintas Administraciones educativas definan para esta etapa del sistema. Por otra parte, el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, ha regulado la estructura del Bachillerato sobre la base de lo dispuesto a este respecto en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Dicha regulación incluye la relación de materias comunes a las diferentes modalidades del Bachillerato y materias propias de cada una de tales modalidades.

Por lo que respecta a la formación profesional específica, el Gobierno establecerá, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los títulos correspondientes a los diferentes ciclos formativos, así como las enseñanzas mínimas correspondientes, de acuerdo con lo previsto en el artículo 35 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Entre tanto, la definición de las especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, la adscripción a las mismas del profesorado y la determinación de las áreas y materias cuya docencia se atribuye a dichas especialidades, sólo puede hacerse sobre la referencia de la Educación Secundaria obligatoria y del Bachillerato. En el contexto de la regulación que se haga de los ciclos formativos y de las titulaciones correspondientes, deberá completarse el cuadro de especialidades del Cuerpo mencionado y la definición de sus implicaciones para el profesorado.

El presente Real Decreto ha sido consultado con las Comunidades Autónomas, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación. Por otra parte, también se ha consultado con los distintos sectores de la Comunidad Educativa, singularmente, los Sindicatos de Profesores presentes en la Mesa Sectorial de Educación, recogiendo el espíritu de cooperación que en la propia Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de

I. Disposiciones generales

MINISTERIO DE OBRAS PUBLICAS Y TRANSPORTES

23404 *ORDEN de 1 de octubre de 1992 por la que se autoriza la modificación de tarifas en determinados servicios aéreos regulares de pasajeros de la red interior.*

Debido a la distinta imputación de los costes de explotación que son función de la distancia de vuelo y como consecuencia de que para las etapas cortas el coste unitario aumenta, las Empresas del sector han presentado, ante la Junta Superior de Precios, expediente solicitando aumento de tarifas. De acuerdo con lo especificado en el artículo 5.º del Real Decreto 2695/1977, de 28 de octubre, sobre normativa en materia de precios, han enviado copia del mencionado expediente a este Ministerio.

En su virtud, previo informe de la Junta Superior de Precios y con la autorización otorgada por la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos en su reunión del día 1 de octubre de 1992, dispongo:

Primero.—Se autoriza un incremento de hasta el 7 por 100 para las tarifas de los servicios aéreos regulares de la red interior, entre aeropuertos cuya distancia ortodrómica sea inferior a 275 kilómetros. Este incremento se aplicará sobre las tarifas, excluido el Impuesto sobre el Valor Añadido, resultantes de la Orden de 12 de marzo de 1992.

Segundo.—Al importe de las tarifas se le aplicará el Impuesto sobre el Valor Añadido al tipo legalmente establecido.

Tercero.—A los ciudadanos españoles y de los demás Estados miembros de la Comunidad Económica Europea residentes en las islas Canarias, islas Baleares y Melilla, se les aplicarán las reducciones previstas en el Real Decreto 255/1989, de 17 de febrero («Boletín Oficial del Estado» de 13 de marzo).

Cuarto.—Los cuadros con los precios al público, así como las condiciones de aplicación de los mismos, deberán ser aprobados, previamente a su aplicación, por la Dirección General de Aviación Civil.

Quinto.—La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Sexto.—Los billetes emitidos con anterioridad a la fecha de entrada en vigor de esta Orden podrán ser utilizados sin cargo adicional alguno durante su vigencia y para todos los trayectos que comprendan, siempre que el primer cupón de vuelo o el único, en su caso, se utilice antes del día 31 de octubre de 1992.

Madrid, 1 de octubre de 1992.

BORRELL FONTELLES

Imos. Sres. Secretario general para los Servicios de Transportes y Director general de Aviación Civil.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

23405 *REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.*

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha definido las características básicas del Bachillerato, sus objetivos generales, su organización en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas, y ha establecido también las materias comunes. El Real Decreto 1700/1991, de 29

de noviembre, ha desarrollado la estructura del Bachillerato, fijando las materias propias de sus distintas modalidades y otros aspectos generales de la organización de sus enseñanzas. Ha destacado también que éstas han de cumplir una triple finalidad educativa: de formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores.

De acuerdo con la distribución de competencias que se deriva de la Constitución, y conforme a lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, corresponde a las Comunidades Autónomas establecer el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. En todo caso, los mencionados currículos han de incorporar las correspondientes enseñanzas mínimas, cuya fijación es competencia exclusiva del Gobierno como garantía de una formación común para todos los españoles y de la validez de los títulos correspondientes. Todo ello sin perjuicio de que las Comunidades Autónomas, de conformidad con el principio de cooperación de los poderes públicos, colaboren con el Gobierno en la determinación de los aspectos básicos del currículo.

Corresponde ahora establecer las enseñanzas mínimas del Bachillerato en sus materias comunes y en las materias propias de cada modalidad. Esta regulación debe hacerse para los distintos elementos del currículo que el artículo 4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define como aspectos básicos del mismo. Consecuentemente, el presente Real Decreto establece, en sendos anexos, los objetivos, contenidos mínimos y criterios de evaluación para las materias comunes y para las propias de cada modalidad del Bachillerato, y el correspondiente horario mínimo para su impartición.

Las enseñanzas mínimas han de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la Ley ha asignado al Bachillerato: favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como en conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia; y prepararles, en fin, para estudios posteriores, sean universitarios, sean de naturaleza profesional. Estas finalidades han de estar presentes de forma equilibrada en el Bachillerato, que también ha de atender debidamente a las distintas vías que se abren al estudiante al acabarlo: los estudios universitarios y otros estudios superiores, o la incorporación a la vida activa.

Por otro lado, y de acuerdo con los principios generales que han de regir la actividad educativa, según la misma Ley Orgánica 1/1990, artículo 2, apartado 3, las enseñanzas mínimas del Bachillerato han de establecerse de manera flexible y abierta, de modo que las Administraciones educativas puedan fomentar la autonomía docente de los centros y la participación del alumnado. Tal planteamiento abierto permite y exige al profesorado adecuar la docencia a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro. A los Profesores, en consecuencia, corresponde programar la docencia para desarrollar en la práctica las virtualidades del currículo establecido.

Los objetivos educativos de las enseñanzas mínimas fijadas en el anexo están formulados por materias, en términos de capacidades que se espera que los alumnos alcancen mediante las correspondientes enseñanzas, y que, a su vez, se relacionan con las capacidades de carácter más general que, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 26 de la Ley Orgánica 1/1990, el Bachillerato ha de contribuir a desarrollar.

Para cada materia es preciso, por otra parte, establecer aquellos contenidos que son indispensables para alcanzar las capacidades propuestas como objetivos. Tales contenidos son de diferente naturaleza. Algunos se refieren a conceptos, a conocimientos de hechos y de principios; otros, a procedimientos, o modos de saber hacer en la correspondiente disciplina; los hay, en fin, consistentes en actitudes relacionadas con valores y pautas de acción. Los conjuntos de contenidos, en que se organizan los elementos mínimos de cada materia del Bachillerato, no presentan por separado esa triple clase de contenidos, pero los incluyen siempre. Son conjuntos, por otra parte, que no han de ser interpretados como unidades didácticas o temáticas, ni tampoco tienen por que ser desarrollados en la programación académica en el orden en que se presentan.

En consonancia con lo previsto en el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas no requieren más del 55 por 100 del horario escolar para las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tienen.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos en relación con las capacidades indicadas en los objetivos de la materia. Su nivel de cumplimiento ha de ser medido en el contexto de los objetivos educativos, con flexibilidad y no de forma mecánica. Tales criterios de evaluación, por otra parte, han de servir al profesorado para evaluar no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el grupo de alumnos.

En el establecimiento de las enseñanzas mínimas del currículo de Bachillerato adquieren una gran relevancia los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas que configuran las materias. Esta relevancia, por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad de los alumnos que, al comenzar estos estudios, han adquirido en cierto grado el pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo han consolidado y deben alcanzar su pleno desarrollo en él. El Bachillerato ha de contribuir a ello, así como a la consolidación y desarrollo de otras capacidades sociales y personales.

La especialización disciplinar, por otra parte, ha de ir acompañada de un enfoque genuinamente pedagógico, que atienda a la didáctica de cada una de las disciplinas. Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno, potenciar las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real. Por otra parte, la especialización disciplinar debe complementarse con la presencia en las distintas materias de contenidos educativos imprescindibles en la formación de los ciudadanos, como son la moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial.

En un momento en que las diferencias personales en capacidades específicas, motivación e intereses suelen estar bastante definidas, las enseñanzas del Bachillerato han de permitir que los alumnos cursen sus estudios de acuerdo con sus preferencias gracias a la elección de una modalidad concreta y de unas determinadas materias optativas. Ello les permite emprender itinerarios educativos personalizados, acordes con sus aptitudes, motivación e intereses. Son enseñanzas, por tanto, que han de contribuir a orientar a los alumnos en un determinado camino educativo, y también profesional, resultando interesantes y valiosas, tanto para alumnos altamente motivados y orientados por un claro proyecto de estudios superiores, universitarios o profesionales, cuanto para aquellos otros, jóvenes o adultos, que deseen cursar el Bachillerato como forma básica de acceso a un nivel cultural más alto.

El presente Real Decreto ha sido consultado con las Comunidades Autónomas, en el seno de la Conferencia de Consejeros titulares de Educación, así como con los distintos sectores de la comunidad educativa, recogiendo el espíritu de cooperación que en la propia Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, se enuncia como principio que debe presidir el desarrollo pleno de la reforma emprendida.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, con informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 2 de octubre de 1992,

DISPONGO:

Artículo 1.

A efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se entiende por currículo del Bachillerato el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en estas enseñanzas.

Artículo 2.

El currículo del Bachillerato tendrá como objetivo desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y, en su caso, la lengua propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 3.

En el anexo I del presente Real Decreto se especifican, para las diferentes materias, tanto comunes como propias de cada modalidad de Bachillerato, las enseñanzas mínimas del currículo a que se refiere el artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Artículo 4.

En el anexo II del presente Real Decreto se establece, para las diferentes materias tanto comunes como específicas de cada modalidad de Bachillerato, el horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, de conformidad con lo dispuesto en el mencionado artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990.

Artículo 5.

Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo del Bachillerato, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este Real Decreto.

Artículo 6.

Al establecer el currículo del Bachillerato, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente.

Artículo 7.

Los centros educativos que impartan el Bachillerato completarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, con objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, que respondan a las características de los alumnos. Las Administraciones educativas prestarán para ello el oportuno apoyo y orientación.

Artículo 8.

- 1. La evaluación de las enseñanzas del Bachillerato se realizarán teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.
- 2. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
- 3. En la evaluación del aprendizaje de los alumnos, que se realizará por materias, los profesores considerarán el conjunto de las materias del correspondiente curso, así como la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores.

Artículo 9.

El Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de las Comunidades Autónomas, determinarán los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Artículo 10.

- 1. Para poder cursar el segundo año de Bachillerato será preciso haber recibido calificación positiva en las materias de primero con dos excepciones como máximo.
- 2. Los alumnos que no promocionen a segundo curso por haber tenido una evaluación negativa en más de dos materias deberán cursar de nuevo todas las materias de primero.
- 3. Los alumnos que al término del segundo curso tuvieran pendientes de evaluación positiva más de tres materias deberán repetir el curso en su totalidad. A efectos de esta disposición se considerará una sola materia aquella que se curse con la misma denominación en los dos años del Bachillerato.
- 4. La permanencia en el Bachillerato en régimen escolarizado será de cuatro años, como máximo.
- 5. Las disposiciones contenidas en los apartados 2, 3 y 4 del presente artículo no afectan a los alumnos que cursen el Bachillerato por otro régimen de enseñanza, de adultos o a distancia.

Artículo 11.

- 1. Las Administraciones educativas fijarán las materias optativas del Bachillerato, así como el número de ellas que los alumnos deberán cursar en cada uno de los cursos del Bachillerato.
- 2. Los alumnos podrán elegir como materias optativas no sólo las que resulten de lo previsto en el apartado anterior, sino también cualesquiera de las materias definidas como propias de las diferentes modalidades, de acuerdo con lo que al efecto determinen las Administraciones educativas en función de las posibilidades de organización de los centros.

Artículo 12.

Las Administraciones educativas establecerán las condiciones en las que un alumno que ha cursado el primer año del Bachillerato dentro de una determinada modalidad podrá pasar al segundo en una modalidad distinta.

Artículo 13.

1. Los profesores favorecerán la adquisición, por parte de los alumnos, de las capacidades que este Real Decreto establece como objetivos para el Bachillerato, en su artículo 2, y de las capacidades específicas propias de cada materia académica, enunciadas en el anexo I.

2. La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas.

3. En su práctica docente, los profesores atenderán a los principios pedagógicos que inspiran las enseñanzas mínimas del currículo y a la didáctica específica de las materias que imparten.

Artículo 14.

1. En virtud de lo establecido en el artículo 29 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos que cursen satisfactoriamente el Bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.

2. De acuerdo con lo establecido en el artículo 41 de dicha Ley, los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo de grado medio de las enseñanzas de Música o Danza obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del Bachillerato. El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá las condiciones de expedición del mismo para estos alumnos.

3. El título de Bachiller facultará para acceder a los ciclos de formación profesional de grado superior, y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y sus conocimientos adquiridos en él. Asimismo facultará para acceder a grados y estudios superiores de enseñanzas artísticas, previa superación de la correspondiente prueba.

Artículo 15.

1. Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la Religión Católica será materia de oferta obligatoria para los centros, que asimismo organizarán actividades de estudio orientadas por un profesor. Al comenzar el Bachillerato, los padres o tutores de los alumnos, o estos mismos si son mayores de edad, manifestarán a la dirección del centro a elección de una de las dos opciones citadas, sin perjuicio de que la decisión pueda modificarse en el comienzo de cada curso escolar.

2. La determinación del currículo de la Religión Católica corresponderá a la jerarquía eclesiástica.

3. La evaluación de las enseñanzas de la Religión Católica se valorará de forma similar a la de las otras materias, si bien, dado el carácter voluntario que tales enseñanzas tienen para los alumnos, las correspondientes calificaciones no serán tenidas en cuenta en las convocatorias que, dentro del sistema educativo y a los efectos del mismo, tales como acceso a estudios universitarios y obtención de becas de estudios, realicen las Administraciones Públicas y en las cuales deban concurrir los expedientes académicos de los alumnos.

Disposición final primera.

1. El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y en uso de la competencia estatal para la ordenación general del sistema educativo y para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida en la disposición adicional primera, 2. a) c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, tiene carácter de norma básica.

2. Corresponde al Ministro de Educación y Ciencia y a los órganos competentes de las Comunidades Autónomas dictar, en el ámbito de sus competencias, cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en este Real Decreto.

Disposición final segunda.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 2 de octubre de 1992.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
FELIPE PEREZ RUÍBALCABA

Nota: En suplemento al «Boletín Oficial del Estado» número 253, se publican los anexos de este Real Decreto.

23406 REAL DECRETO 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha definido las características básicas del Bachillerato, sus objetivos generales, su organización en materias comunes, materias propias de modalidad y materias optativas, y ha establecido también las materias comunes. El Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, ha desarrollado la estructura del Bachillerato, fijando las materias propias de sus distintas modalidades y otros aspectos generales de la organización de sus enseñanzas. Ha destacado también que éstas han de cumplir una triple finalidad educativa: de formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores. Finalmente, el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, ha establecido las enseñanzas mínimas del Bachillerato en sus materias comunes y en las materias propias de las modalidades.

Corresponde ahora regular el currículo del Bachillerato para los centros de ámbito territorial de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. Dicho currículo ha de incorporar las enseñanzas mínimas fijadas en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre. Esta regulación ha de hacerse para los distintos elementos del currículo que el artículo 4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define como propios del mismo. Consecuentemente, el presente Real Decreto establece, en anexo, los objetivos, contenidos mínimos y criterios de evaluación para las materias comunes y las propias de cada modalidad del Bachillerato, y señala también los principios metodológicos básicos de estas enseñanzas.

El currículo ha de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la Ley ha asignado al Bachillerato: favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia, sean de naturaleza profesional. Estas finalidades han de estar presentes de forma equilibrada en el Bachillerato, que también ha de atender debidamente a las distintas vías que se abren al estudiante al concluirlo, para proseguir estudios superiores o incorporarse a la vida activa.

Por otro lado, y de acuerdo con principios generales que han de regir la actividad educativa, según la misma Ley Orgánica 1/1990, artículo 2, apartado 3, el currículo del Bachillerato ha de establecerse de manera flexible y abierta, de modo que permita la autonomía docente de los centros y la participación del alumnado. Tal planteamiento objetivo permite y exige al profesorado adecuar la docencia a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro. A los profesores, en consecuencia, corresponde programar la docencia para desarrollar en la práctica las virtualidades del currículo establecido.

Los objetivos educativos de las materias del Bachillerato, según se enuncian en el anexo, están formulados por materias, en términos de capacidades que se espera que los alumnos alcancen mediante las correspondientes enseñanzas, y que, a su vez, se relacionan con las capacidades de carácter más general que, según la Ley Orgánica 1/1990, el Bachillerato ha de contribuir a desarrollar.

Para cada materia es preciso, por otra parte, establecer aquellos contenidos que son indispensables para alcanzar las capacidades propuestas como objetivos. Tales contenidos son de diferente naturaleza. Algunos se refieren a conceptos, a conocimientos de hechos y de principios; otros, a procedimientos, o modos de saber hacer en la correspondiente disciplina; los hay, en fin, consistentes en actitudes relacionadas con valores y pautas de acción. Los conjuntos de contenidos, en que se organizan los elementos de cada materia del Bachillerato, no presentan por separado esta triple clase de contenidos, pero los incluyen siempre. Son conjuntos, por otra parte, que no han de ser interpretados como unidades didácticas o temáticas, ni tampoco tienen por qué ser desarrollados en la programación académica en el orden en que se presentan.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos en relación con las capacidades indicadas en los objetivos de la materia. Su nivel de cumplimiento ha de ser medido en el contexto de los objetivos educativos, con flexibilidad y no de forma mecánica. Tales criterios de evaluación, por otra parte, han de servir al profesorado para evaluar no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el grupo de alumnos.

En el establecimiento del currículo de Bachillerato adquieren una gran relevancia los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas que configuran las materias. Esa relevancia, por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad de los alumnos que, al comenzar estos estudios, han adquirido en cierto grado el pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo han consolidado y deben alcanzar su pleno desarrollo en él. El Bachillerato ha de contribuir a ello, así como a la consolidación y desarrollo de otras capacidades sociales y personales.

La especialización disciplinar, por otra parte, ha de ir acompañada de un enfoque genuinamente pedagógico, que atienda a la didáctica de

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

14657 REAL DECRETO 807/1993, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

El Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios y composición de los tribunales, que desarrolló la Ley 30/1974, de 24 de julio, declarada en vigor como norma de carácter reglamentario por la disposición final cuarta, apartados 4 y 6 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, hasta tanto se dicten las oportunas normas reglamentarias de dicha Ley, puso de manifiesto la necesidad de que existiese homogeneidad de criterios a la hora de evaluar a todos los alumnos que se examinan en una misma Universidad, a cuyo efecto estableció unas normas para la constitución por parte de las Universidades de los tribunales que habían de juzgar las pruebas de aptitud.

La experiencia acumulada desde entonces en la realización de las referidas pruebas de aptitud aconseja actualizar y complementar los criterios contenidos en el Real Decreto citado, para intentar mejorar la composición y funcionamiento de los tribunales, con el fin de poder alcanzar la necesaria objetividad en la selección de los alumnos.

A tal fin, y teniendo en cuenta las propuestas de la conferencia de Consejeros de Educación, aprobadas por el Consejo de Universidades y debatidas por la comunidad educativa, se establece la necesidad de que los tribunales que han de juzgar las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios estén integrados exclusivamente por especialistas de las distintas materias que componen las pruebas, designados entre profesores de Universidad y de Enseñanza Secundaria en la forma que se indica, los cuales deberán corregir los ejercicios en el tiempo y número que reglamentariamente se determine. Al mismo tiempo, se regula la distribución aleatoria de los ejercicios entre los correctores y la variación en la asignación de profesores y centros, lo que redundará en beneficio de los fines propuestos.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo de Universidades, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 28 de mayo de 1993,

DISPONGO:

Artículo único.

Se modifica el artículo 4.1.b), del Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios y composición de los tribunales, que queda redactado como sigue:

«b) Cada tribunal estará integrado exclusivamente por profesores especialistas de las distintas materias que componen las pruebas, quienes, a

la finalización de las mismas, corregirán el número de ejercicios y en el plazo que por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo de Universidades, se determine.

Dichos especialistas serán designados en igual número entre profesores de Universidad de los Cuerpos anteriormente mencionados y profesores de Enseñanza Secundaria. En caso necesario, y para garantizar la participación de profesores especialistas, las Universidades podrán designar a profesores pertenecientes a otras Universidades e incorporar un número mayor de profesores de Enseñanza Secundaria, sin que en ningún caso el número de especialistas profesores de Universidad sea inferior al 40 por 100 del número total de profesores que integran el tribunal. Las Universidades variarán la asignación de ejercicios a los profesores correctores, de modo que en años sucesivos no coincidan los mismos profesores corrigiendo ejercicios de alumnos de los mismos centros.»

Disposición final primera.

Se autoriza al Ministro de Educación y Ciencia para dictar cuantas disposiciones resulten necesarias para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en el presente Real Decreto.

Disposición final segunda.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 28 de mayo de 1993.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
ALFREDO PEREZ RUBALCABA

MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PUBLICAS

14658 REAL DECRETO 731/1993, de 14 de mayo, sobre provisión de puestos de trabajo reservados a funcionarios de Administración Local, con habilitación de carácter nacional.

La Ley 10/1993, de 21 de abril, de modificación del régimen de puestos de trabajo reservados a funcionarios de Administración Local, con habilitación de carácter nacional, en su disposición final primera atribuye a la Administración del Estado la facultad de dictar normas básicas complementarias para la provisión de estos puestos.

Ello comporta la necesaria acomodación de las normas contenidas en el Real Decreto 1174/1987, de 18 de septiembre, a las modificaciones introducidas por la Ley 10/1993, y al propio tiempo la armonización a aquellas otras del citado Real Decreto, dictadas en su momento en desarrollo de la Ley reguladora de las Bases del Régimen Local y del texto refundido de las disposiciones

Trayecto	Distancia millas	Millas sobre agua	Salida millas sobre agua	Llegada millas sobre agua	Millas/s territorio suetas a IVA	Total millas suetas a IVA	Porcentaje sujeto a IVA sobre total distancia millas
Mahón-Salamanca	455	238	12	12	217	241	52,97
Mahón-San Sebastián	357	172	12	12	185	209	58,54
Mahón-Santander	445	172	12	12	273	297	66,74
Mahón-Santiago	685	197	12	12	488	512	74,74
Mahón-Sevilla	540	259	12	12	281	305	56,43
Mahón-Valencia	240	238	12	12	2	26	10,83
Mahón-Valladolid	459	172	12	12	287	311	67,73
Mahón-Vigo	650	172	12	12	478	502	77,23
Mahón-Vitoria	417	197	12	12	220	244	58,51
Mahón-Zaragoza	289	197	12	12	92	116	40,14
Palma-Alicante	174	170	12	12	4	28	13,09
Palma-Almería	288	170	12	12	118	142	49,31
Palma-Badajoz	462	149	12	12	313	337	72,94
Palma-Barcelona	138	120	12	12	18	42	30,43
Palma-Bilbao	352	125	12	12	227	251	71,31
Palma-Gerona	161	134	12	12	27	51	31,68
Palma-Granada	363	173	12	12	190	214	58,95
Palma-Ibiza	105	96	12	12	9	33	31,43
Palma-Jerez	467	170	12	12	297	321	68,74
Palma-Madrid	307	173	12	12	134	158	51,47
Palma-Mahón	74	52	12	12	22	48	62,18
Palma-Málaga	383	170	12	12	213	237	61,88
Palma-Murcia	203	199	12	12	4	28	13,79
Palma-Oviedo	491	125	12	12	366	390	79,43
Palma-Pamplona	305	118	12	12	137	211	69,18
Palma-Reus	129	125	12	12	4	28	21,71
Palma-Salamanca	374	149	12	12	225	249	66,58
Palma-San Sebastián	344	118	12	12	226	250	72,57
Palma-Santander	341	118	12	12	223	247	72,43
Palma-Santiago	613	125	12	12	488	512	83,52
Palma-Sevilla	454	173	12	12	281	305	67,18
Palma-Valencia	175	173	12	12	2	26	14,86
Palma-Valladolid	403	118	12	12	285	309	67,67
Palma-Vigo	637	113	12	12	419	543	85,24
Palma-Vitoria	341	127	12	12	214	238	69,79
Palma-Zaragoza	217	125	12	12	92	116	53,46

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

14878 ORDEN de 9 de junio de 1993 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

La Orden de 3 de septiembre de 1987 («Boletín Oficial del Estado» del 7), modificada por la Orden de 25 de enero de 1988 («Boletín Oficial del Estado» del 28), sobre pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, desarrolló un nuevo modelo de pruebas de aptitud con el que se pretendía que el alumno, además de acreditar un nivel de formación general y madurez suficiente para acceder a la Universidad, demostrara unos conocimientos específicos que pudieran servir como criterio objetivo para cursar determinados estudios universitarios.

Si a estas finalidades se une la de ordenación de los estudiantes para otorgarles prioridad en la elección de la carrera, resulta necesario adoptar cuantas medidas

sean precisas para que las funciones antes señaladas puedan realizarse del modo más adecuado, garantizando la mayor objetividad posible del procedimiento y la máxima justicia y equidad de los resultados.

La presente Orden desarrolla lo establecido en el Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo, que modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, en el que se regulaba el procedimiento para la organización de las pruebas, la elaboración del enunciado de los exámenes y la constitución y actuación de los tribunales, y desarrolla también este último Real Decreto en lo no modificado por el primero, sustituyendo así a la Orden de 3 de septiembre de 1987. Además, manteniendo los aspectos esenciales de las actuales pruebas, incorpora las propuestas de modificación de la Conferencia de Consejeros de Educación, aprobadas por el Consejo de Universidades y debatidas por la comunidad educativa, con las que se pretende alcanzar los objetivos señalados.

A tal efecto, se simplifica el primer ejercicio, fundiendo en uno sólo los exámenes correspondientes a comentario de texto y lengua, pero asegurando la consecución de los objetivos de evaluación que tenían encomendados y manteniendo el peso en la calificación final. Al mismo tiempo, se incorporan modificaciones relativas al número máximo de ejercicios que debe corregir cada miembro del Tribunal, al tiempo que dispondrán para hacerlo, al

iso y publicidad de criterios específicos de corrección, la utilización en cada materia de un número suficiente de preguntas que permita valorar el conocimiento por parte del alumno de los aspectos fundamentales del programa, a la posible ampliación del tiempo para la realización de los exámenes y del número de días de duración de los mismos, al control de las diferencias entre las medias del expediente de los alumnos y de las calificaciones de la prueba, y a la fijación definitiva de los programas del curso de orientación universitaria hasta su desaparición.

Por tanto, haciendo uso de la autorización contenida en el artículo 4.º, 1, b), y en la disposición final primera de los Reales Decretos 406/1988, de 29 de abril, 807/1993, de 28 de mayo, y previo informe del Consejo de Universidades, he tenido a bien disponer:

Primero. Organización.—Las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios serán organizadas por las distintas Universidades, verificándose los exámenes de las convocatorias de junio y septiembre, en el lugar y la fecha que la Universidad establezca, dentro de los plazos y reglamentariamente se determinen anualmente para cada convocatoria.

Segundo. Comisión coordinadora.—1. En cada Universidad, bajo la presidencia del Rector o persona en quien delegue, se constituirá una Comisión coordinadora de las pruebas, con el cometido de organizar y coordinar las pruebas, adoptar las medidas necesarias para su correcta realización, preparar la clave de utilización de temas, según los días de actuación, y resolver, en última instancia, cuantas incidencias relativas a la organización de las mismas puedan presentarse.

2. Dicha Comisión, cuya composición será establecida por la Junta de Gobierno de cada Universidad, estará formada, a partes iguales, por Profesores universitarios y Profesores de Enseñanza Secundaria. Estos últimos serán asignados mediante el procedimiento que determine el Ministerio de Educación y Ciencia o la Consejería de las Comunidades Autónomas que dependan de las indicadas enseñanzas en aquellas Comunidades Autónomas que hayan asumido competencias en materia de educación.

3. En las Universidades que tengan la consideración de una única Universidad, a los efectos del ingreso en sus Centros, las funciones de la Comisión a que hacen referencia los apartados anteriores serán desempeñadas por la correspondiente Comisión interuniversitaria.

Tercero. Ejercicios.—Las pruebas de aptitud constarán de los siguientes ejercicios:

1. Primer ejercicio: Versará sobre las materias comunes del programa de COU. Tendrá como objetivo apreciar la madurez y la formación general del alumno y evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, la capacidad para trazar, relacionar, analizar y sintetizar. Este ejercicio comprenderá las siguientes materias:

a) Comentario de texto y lengua española.—En primer lugar, sobre la base de un texto el alumno deberá contestar diversas preguntas relacionadas con el mismo, resumir su contenido y redactar un comentario crítico según las instrucciones que figuren en el modelo de examen. En segundo lugar, se propondrá al alumno cuestiones de lengua española relacionadas con dicho texto. La duración total de este examen conjunto será de dos horas y media. Las respuestas correspondientes al comentario de texto y a la lengua española serán calificadas, por separado, de cero a diez puntos.

En el caso de las pruebas que se celebren en las universidades ubicadas en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Navarra, País Vasco y Valencia, al amparo de los Reales Decretos

3937/1982, de 29 de diciembre, y 1056/1987, de 17 de julio, 660/1988, de 24 de junio, 1713/1991, de 29 de noviembre, 955/1988, de 2 de septiembre, y 661/1988, de 24 de junio, respectivamente, la lengua propia de la Comunidad será calificada, igualmente, de cero a diez puntos. El alumno podrá realizar las tareas del comentario de texto indistintamente sobre el texto propuesto en lengua española o el propuesto en la lengua de la Comunidad.

b) Lengua extranjera.—Sobre la base de un texto en la lengua extranjera cursada por el alumno en COU, con un máximo de 250 palabras de lenguaje común no especializado, éste deberá contestar diversas preguntas relacionadas con dicho texto. Tanto la formulación de las preguntas como las respuestas, serán efectuadas por escrito y en el mismo idioma que el texto. El alumno dispondrá de una hora para responder las cuestiones y no podrá utilizar diccionario ni ningún otro material didáctico.

c) Filosofía.—Sobre la base de un texto filosófico se propondrán al alumno cuestiones de filosofía relacionadas con el mismo. Al alumno se le ofrecerán dos textos, de los que elegirá uno y dispondrá de un máximo de hora y media para responder las cuestiones correspondientes al mismo.

Cada una de las materias será calificada de cero a diez puntos. La nota final de este primer ejercicio se obtendrá mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$\text{Nota final} = 0.165x_1 + 0.335x_2 + 0.250x_3 + 0.250x_4$$

Donde:

X_1 = Nota obtenida en la materia de comentario de texto.

X_2 = Nota obtenida en la materia de lengua española o, en su caso, media aritmética de ésta y la lengua de la Comunidad Autónoma.

X_3 = Nota obtenida en la materia de lengua extranjera.

X_4 = Nota obtenida en la materia de Filosofía.

2. Segundo ejercicio: Versará sobre las materias obligatorias y optativas que integren la opción elegida por el alumno, y mediante él se evaluará su formación específica en esa determinada área. Este ejercicio comprenderá las dos materias obligatorias de la opción y las dos optativas elegidas por el alumno.

a) El alumno desarrollará por escrito un conjunto de preguntas, de entre las propuestas, relativas a los distintos temas que componen los programas de cada una de las dos materias obligatorias de la opción elegida. El número de preguntas propuestas deberá permitir comprobar los conocimientos que el alumno tiene del conjunto del programa.

b) Asimismo, el alumno desarrollará por escrito un conjunto de preguntas, de entre las propuestas, relativas a los distintos temas que componen los programas de cada una de las materias optativas elegidas. El número de preguntas propuestas en este caso deberá permitir, también, comprobar los conocimientos que el alumno tiene del conjunto del programa.

El tiempo máximo para realizar los exámenes de cada una de las cuatro materias que componen este segundo ejercicio será de dos horas. No obstante, en el caso de que una de las materias objeto de examen fuese el «Dibujo técnico», la Comisión coordinadora o, en su caso, la Comisión interuniversitaria, podrá acordar una duración mayor, no superior a media hora, del ejercicio correspondiente a esta materia.

Cada una de las materias de este ejercicio será calificada de cero a diez puntos, y la media aritmética resul-

tante de las cuatro calificaciones constituirá la nota del ejercicio.

Cuarto. *Tipo de cuestiones.*—Las cuestiones que se propongan a los alumnos en cada una de las materias de ambos ejercicios podrán comprender parte teórica y parte práctica, siempre que la naturaleza de las pruebas lo requieran. Asimismo, se utilizarán cuestiones con criterios de corrección precisos, siempre que el aspecto a evaluar lo permita.

Quinto. *Criterios de evaluación y de corrección.*

1. La Comisión coordinadora de cada Universidad o la Comisión interuniversitaria, en su caso, establecerá los criterios generales de evaluación aplicables a cada uno de los ejercicios y materias que componen la prueba teniendo en cuenta los criterios establecidos por los Coordinadores del Curso de Orientación Universitaria. Estos criterios versarán sobre los aspectos que deban ser valorados y serán hechos públicos por cada Universidad de modo que sean conocidos por alumnos y profesores al comienzo del curso en que se deba realizar la prueba.

2. Asimismo, los criterios generales a los que se refiere el punto anterior, serán concretados en cada convocatoria de acuerdo con los criterios establecidos por los Coordinadores del Curso de Orientación Universitaria. Estos criterios específicos de corrección deberán ser conocidos por los miembros de los tribunales en el momento de realizarse las pruebas, se harán públicos una vez realizados los exámenes y servirán de base para la corrección de los ejercicios y la resolución de las revisiones de examen que soliciten los alumnos. En los modelos que se entreguen a los alumnos se hará constar la puntuación máxima que se otorgará a cada pregunta.

3. Los profesores especialistas que componen los Tribunales de las pruebas de aptitud en ningún caso corregirán más de doscientos ejercicios, todos ellos de su especialidad, en un plazo de al menos cinco días.

Sexto. *Calificación global y puntuación de las pruebas.*—1. La media aritmética de la nota de los dos ejercicios constituirá la calificación global de los mismos. En ningún caso podrá ser declarado apto el alumno que no haya alcanzado cuatro puntos en esta calificación global.

2. La puntuación definitiva de las pruebas de acceso a la Universidad se obtendrá hallando la media entre la calificación global de los ejercicios (media aritmética de la nota de los dos ejercicios de las pruebas), de una parte, y de otra, el promedio de las calificaciones totales del alumno en los cursos de Bachillerato y en el Curso de Orientación Universitaria (media obtenida en primero de Bachillerato, más la media de segundo, más la media de tercero, más la media del COU divididas entre cuatro). Para superar las pruebas de acceso a la Universidad se deberá alcanzar una puntuación de cinco o superior.

3. Los antecedentes académicos de los alumnos no serán examinados por el Tribunal en tanto no hayan sido calificados los ejercicios regulados por la presente disposición.

4. Junto a la declaración de apto, constará en las papeletas la puntuación definitiva de las pruebas de acceso, la correspondiente a cada uno de los ejercicios y a correspondiente a cada uno de los exámenes realizados.

5. Una vez finalizado el proceso, cada Centro dispondrá de las calificaciones correspondientes a cada uno de los exámenes realizados por sus alumnos.

Séptimo. *Días y horas de examen.*—El Rector establecerá en cada Universidad, a propuesta de la Comisión

coordinadora, o de la Comisión interuniversitaria, los días y horario de examen. En todo caso, las pruebas se realizarán en tres o cuatro días, de forma que se garantice que las mismas se desarrollen en condiciones adecuadas. Excepcionalmente, por razones de dificultad en la realización de las pruebas, podrá establecerse una duración de dos días. No obstante, en ningún caso se examinarán los alumnos de más de dos materias por sesión de mañana o tarde. Se dedicará una sesión independiente al examen conjunto de comentario de texto y lengua.

Octavo. *Revisión de calificaciones.*—1. En el plazo de cinco días hábiles, contados a partir del siguiente a la publicación de las calificaciones, los alumnos podrán solicitar del Rector de la Universidad a la que esté adscrito el Centro en el que se hallen matriculados, mediante escrito razonado, la revisión de los ejercicios en que consideren que se ha producido una aplicación incorrecta de los criterios específicos de corrección a que se refiere el apartado dos de la disposición quinta de la presente Orden. En dicha solicitud deberá concretar los criterios específicos de corrección que estimen incorrectamente aplicados en el ejercicio de que se trate.

2. La revisión, que garantizará el anonimato, deberá realizarse según el procedimiento establecido en cada Universidad y sobre los aspectos concretos de la solicitud de revisión formulada por los alumnos.

Noveno. *Número de convocatorias.*—1. Cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias.

2. Para el control del número de convocatorias a que cada alumno tiene derecho, en las Universidades se abrirá una ficha por cada alumno que haya realizado las pruebas, en la que constarán las calificaciones obtenidas. No se considerará consumida por el alumno la convocatoria en la que no se haya presentado a ningún ejercicio. En el Libro de Calificación Escolar se estampará una diligencia para constancia de la calificación obtenida por el alumno y de las convocatorias a las que se ha presentado.

3. En el caso de Universidades que, a los efectos de ingreso en sus Centros, tengan la consideración de una sola Universidad, la Comisión interuniversitaria determinará el procedimiento para que cada una de las Universidades coordinadas disponga de una relación de alumnos matriculados en las mismas, así como del número de convocatorias consumidas. Estos datos deberán incluirse en los expedientes de los alumnos.

Décimo. *Desviación de notas medias.*—Una vez finalizado todo el proceso de las pruebas, cuando se observe una elevada desviación entre las medias de los expedientes de los alumnos y las calificaciones globales otorgadas por un Tribunal, consideradas ambas en su conjunto, los servicios de Inspección respectivos, por un lado, y la Comisión coordinadora de la Universidad o Comisión interuniversitaria, en su caso, por otro, procederán a estudiar las causas de esa elevada diferencia de calificaciones y a proponer las oportunas medidas en relación con los Centros o Tribunales correspondientes.

Undécimo. *Programas definitivos.*—Durante el presente curso académico las Direcciones Generales de Enseñanza Superior y de Renovación Pedagógica, en su caso, y las Universidades, procederán a elevar a definitivos los programas que hayan de impartirse en los siguientes cursos, hasta la desaparición de los estudios de COU.

DISPOSICION ADICIONAL

En las Comunidades Autónomas con competencias transferidas, con Universidades que tengan la conside-

ración de una única Universidad a los efectos del ingreso en sus Centros, la Comisión interuniversitaria actuará por delegación de las correspondientes Universidades y ejercerá las competencias que en la presente Orden se atribuyen a las mismas o a sus Rectores.

DISPOSICION DEROGATORIA

A partir del 1 de octubre de 1993 quedarán derogadas la Orden de 3 de septiembre de 1987 («Boletín Oficial del Estado» del 7) y la Orden de 25 de enero de 1988 («Boletín Oficial del Estado» del 28).

DISPOSICION TRANSITORIA

En las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios que se convoquen durante el presente curso académico 1992-1993, mantendrán su vigencia las Ordenes de 3 de septiembre de 1987 y de 25 de enero de 1988 en lo que no se oponga a lo establecido en las disposiciones segunda.3, quinta.2, sexta.5, octava, décima y undécima de la presente Orden a las que se refiere la disposición final segunda.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Quedan autorizadas las Direcciones Generales de Enseñanza Superior y de Renovación Pedagógica, para dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, las resoluciones necesarias en desarrollo y aplicación de la presente Orden.

Segunda.—La presente Orden entrará en vigor el día 1 de octubre de 1993, con excepción de sus disposiciones segunda.3, quinta.2, sexta.5, octava, décima, undécima y adicional que entrarán en vigor al día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 9 de junio de 1993.

PÉREZ RUBALCABA

Excmos. Sres. Secretarios de Estado de Educación y de Universidades e Investigación.

**MINISTERIO DE RELACIONES
CON LAS CORTES
Y DE LA SECRETARIA
DEL GOBIERNO**

14879 REAL DECRETO 768/1993, de 21 de mayo, por el que se regula con carácter transitorio el sistema de ascensos en el Cuerpo de la Guardia Civil.

La Ley 17/1989, de 19 de julio, del régimen del personal militar profesional, en el apartado 2 de su disposición derogatoria, mantiene en vigor, con carácter reglamentario la Ley 48/1981, de 24 de diciembre, de clasificación de mandos y regulación de ascensos en régimen ordinario para los militares de carrera del Ejército de Tierra, así como para el personal del Cuerpo de la Guardia Civil.

La indicada Ley 48/1981, establecía para su aplicación un período transitorio no superior a diez años, terminado el 31 de enero de 1992, momento en el que habrían de ser de plena aplicación todas las disposiciones de la misma, reguladoras de los ascensos sobre la base del cumplimiento de tiempos mínimos de efectividad en los empleos y, de no superación de tiempos máximos entre los empleos o grupos de ellos.

La aplicación del régimen transitorio a la Guardia Civil, en cuanto a clasificación y calificación, empezó a partir de la publicación del Real Decreto 1369/1985, de 1 de agosto, obligando ello a reducir el período transitorio a cinco años, con la correspondiente acumulación de efectivos en los empleos superiores, lo que impide realizar una correcta asignación de destinos e imposibilita una adecuada política de personal.

La Ley 17/1989, de 19 de julio, establece un nuevo régimen de ascensos para las Fuerzas Armadas, modificando el sistema de ascensos, que hasta esa fecha se regía por el fijado en la Ley 48/1981, de 24 de diciembre, en cuyo ámbito de aplicación se encontraba el personal de la Guardia Civil.

Consecuentemente, por medio del presente Real Decreto se aprueban las normas necesarias para regular el sistema de ascensos en la Guardia Civil, hasta que se dicte la normativa específica reguladora de los mismos.

En su virtud, a propuesta de los Ministros de Defensa y del Interior, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 21 de mayo de 1993.

DISPONGO:

Artículo 1. Ascensos de Oficiales Generales.

El ascenso a los empleos de General de Brigada y General de División en el Cuerpo de la Guardia Civil se producirán por elección y con ocasión de vacante. Se conferirá por Real Decreto acordado en Consejo de Ministros conforme a la legislación en vigor.

Artículo 2. Ascensos de Oficiales y Oficiales Superiores.

1. El ascenso a los empleos de Capitán, Comandante, Teniente Coronel y Coronel, se producirá por el sistema de antigüedad con ocasión de vacante.
2. El ascenso a Comandante requerirá además la superación de las pruebas y curso correspondiente.

Artículo 3. Plantillas.

1. A los exclusivos efectos de la aplicación del presente Real Decreto, se establece para los empleos que se mencionan el siguiente cuadro de efectivos:

Coronel	95
Teniente Coronel	180
Comandante	275
Capitán	730
Teniente	1.045

2. De cada dos vacantes que se produzcan en los efectivos reales de los indicados empleos en los que exista exceso a la entrada en vigor de este Real Decreto respecto a los señalados en el apartado anterior, se dará al ascenso la primera, amortizándose la siguiente, hasta la desaparición de dicho exceso.

20941 REAL DECRETO 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), establece, en su artículo 29.2, que para acceder a los estudios universitarios, tras la obtención del título de Bachiller, será necesaria la superación de una prueba que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

La implantación de las nuevas enseñanzas establecidas en la citada Ley Orgánica se lleva a cabo de acuerdo con el calendario aprobado por el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, modificado y completado por los Reales Decretos 173/1998, de 14 de febrero, y 1112/1999, de 25 de junio.

En el primero de los Reales Decretos citados se atribuye a las Administraciones educativas la facultad para disponer la implantación anticipada de las nuevas enseñanzas con anterioridad a los plazos establecidos para su implantación generalizada. En uso de dicha facultad, a partir del curso académico 1992-1993 se inició la impartición de los estudios de Bachillerato establecidos en la LOGSE y, consecuentemente, se hizo necesario regular las pruebas de acceso a la Universidad para los alumnos que obtuvieran el título de Bachiller de acuerdo con la implantación anticipada de estos estudios. Esta regulación fue establecida mediante Orden de 10 de diciembre de 1992 («Boletín Oficial del Estado» de 12 de enero de 1993), que, tal como expresamente se indica en su preámbulo, reviste carácter transitorio y experimental.

Dado que, según lo dispuesto en el citado Real Decreto 173/1998, de 14 de febrero, en el año académico 2000-2001 se implantará, con carácter general, el primer curso del Bachillerato, es necesario establecer la regulación de la prueba de acceso a la Universidad que sustituya a la que, con carácter transitorio y experimental, se ha venido aplicando en virtud de lo dispuesto en la antes citada Orden de 10 de diciembre de 1992.

La elaboración del presente Real Decreto se ha efectuado atendiendo, por una parte, las conclusiones y recomendaciones formuladas, y aprobadas por unanimidad, por el informe de la Ponencia de estudio sobre las pruebas de acceso a la Universidad, aprobado por la Comisión de Educación y Cultura del Senado en su sesión del día 20 de noviembre de 1997, y, por otra, las propuestas y observaciones formuladas por la comunidad educativa sobre el documento-propuesta que fue sometido a su consideración con carácter previo a la elaboración del correspondiente proyecto de norma.

El presente Real Decreto ha sido consultado, en el seno de la Conferencia de Educación, con las Comunidades Autónomas que se hallan en el pleno ejercicio de sus competencias educativas y sobre el mismo han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Consejo de Universidades.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Cultura, con la aprobación del Ministro de Administraciones Públicas, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 22 de octubre de 1999,

DISPONGO:**Artículo 1. Finalidad.**

Para el acceso a los estudios universitarios será necesario superar una prueba que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

Artículo 2. Ámbito de aplicación.

Podrán participar en la prueba de acceso a los estudios universitarios quienes estén en posesión del título de Bachiller, de acuerdo con lo establecido en los artículos 29.1, 41.2 y 53.4 de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 3. Objetivos de la prueba.

1. La prueba de acceso deberá basarse en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad, establecidas en los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, y 1178/1992, de 2 de octubre, de estructura del Bachillerato y de enseñanzas mínimas del mismo, y en las correspondientes normas que establecen el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación y Cultura o de las Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de sus competencias educativas.

2. Cuando los alumnos se presenten a la prueba en una Comunidad Autónoma con lengua cooficial deberán realizar también el ejercicio correspondiente a ésta, de acuerdo con lo que al efecto se disponga en la normativa autonómica.

Artículo 4. Convocatorias.

1. Anualmente se celebrarán dos convocatorias: ordinaria y extraordinaria. Cada alumno dispondrá de un número máximo de cuatro convocatorias para la superación de la prueba y se considerará superada cuando lo haya sido por alguna de las vías previstas en el artículo 8.2 del presente Real Decreto. No se considerará consumida convocatoria cuando el alumno no se haya presentado a ninguno de los ejercicios a los que venga obligado.

2. Una vez superada la prueba, los alumnos podrán presentarse de nuevo en sucesivas convocatorias, ordinarias y extraordinarias, con la finalidad de mejorar la nota. La calificación global obtenida en las convocatorias para mejorar nota se tendrá en cuenta únicamente si es superior a la otorgada anteriormente. Cuando se haga uso de esta posibilidad, la prueba se realizará por una sola de las distintas vías de acceso previstas.

Artículo 5. Comisión organizadora.

1. Las Administraciones educativas, sin perjuicio de las competencias propias derivadas de la autonomía universitaria, constituirán en sus respectivos ámbitos de gestión una comisión organizadora de la prueba de acceso a estudios universitarios, a la que, entre otras, se le atribuirán las siguientes funciones:

- Definición de los criterios para la elaboración de las propuestas de examen.
- Establecimiento de los criterios generales de evaluación de las pruebas.
- Adopción de medidas para garantizar el secreto del procedimiento de elaboración y selección de los exámenes, así como el anonimato de los ejercicios realizados por los alumnos.
- Adopción de las medidas necesarias para garantizar lo establecido en el artículo 6.3 de este Real Decreto.
- Coordinación con los centros en los que se impartirá el Bachillerato.
- Designación y constitución de los tribunales.
- Resolución de reclamaciones.

2. La comisión organizadora elaborará anualmente un informe en el que, entre otros aspectos, se recogerán

y evaluarán los resultados obtenidos en las pruebas por los alumnos de los diferentes centros en relación con las calificaciones de sus expedientes académicos, así como cuantos datos, consideraciones y propuestas estimen convenientes para la adopción de medidas que contribuyan a la máxima garantía de objetividad de las pruebas. El informe será presentado a la correspondiente Administración educativa, que trasladará copia del mismo al Ministerio de Educación y Cultura.

Artículo 6. *Estructura general de la prueba de acceso.*

1. La prueba de acceso a los estudios universitarios constará de dos partes. La primera, de carácter general, versará sobre las materias comunes del Bachillerato y constará de tres ejercicios. En el caso de que la prueba se celebre en Comunidades Autónomas con otra lengua cooficial, podrá establecerse por la Comunidad Autónoma competente la obligatoriedad de un ejercicio referido a la lengua cooficial. La segunda parte, de carácter específico, versará sobre las materias de modalidad establecidas en el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, y el estudiante realizará examen de tres de estas materias.

2. La prueba de acceso, para cada estudiante, tendrá una duración de tres días, con un máximo de cuatro horas y media diarias. Esta duración deberá ampliarse cuando sea preciso por acceder el estudiante por una segunda vía o cuando por la especial naturaleza de algún ejercicio se acuerde facilitar a los alumnos que la realicen un tiempo superior al establecido con carácter general.

3. Para la realización de los ejercicios, los alumnos podrán utilizar, a su elección, cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma en la que se halle el centro en el que se examinan. No obstante, los ejercicios correspondientes a lengua castellana, lengua cooficial propia de la Comunidad Autónoma e idioma extranjero deberán desarrollarse en las respectivas lenguas.

Artículo 7. *Primera parte de la prueba.*

1. Tendrá como objetivo apreciar la madurez y la formación general del estudiante y estará concebida para evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, las capacidades para analizar, relacionar, sintetizar, expresar ideas y el conocimiento de una lengua extranjera. Comprenderá tres ejercicios, o cuatro en el caso de que deba incluirse la lengua cooficial propia de la Comunidad Autónoma, y en cada uno de ellos se entregará a los estudiantes una sola propuesta.

2. Primer ejercicio: composición de un texto sobre un tema o cuestión de tipo histórico o filosófico a partir del análisis de diferentes fuentes de información (textos, tablas, gráficos, imágenes y otras similares) incluidas en la propuesta de examen. La composición deberá integrar los conocimientos del alumno y la información facilitada.

3. Segundo ejercicio: análisis de un texto de un idioma extranjero, del lenguaje común, no especializado. A partir del texto propuesto el estudiante realizará un comentario personal y responderá a cuestiones relacionadas con el texto, que serán planteadas y respondidas por escrito en el mismo idioma, sin ayuda de diccionario ni de ningún otro material didáctico.

4. Tercer ejercicio: análisis y comprensión de un texto en lengua castellana. La propuesta constará de tres partes, en las que se medirá:

a) Capacidad de análisis y síntesis del contenido del texto mediante la elaboración de un resumen y/o esquema del mismo.

b) Comentario crítico sobre el contenido del texto.
c) Respuestas a cuestiones de lengua y literatura relacionadas con el texto.

5. En su caso, un cuarto ejercicio sobre la lengua cooficial cuyo contenido será establecido por la Administración educativa competente.

6. La duración de cada uno de los ejercicios será de una hora y media.

Artículo 8. *Segunda parte de la prueba.*

1. Tendrá como objetivo apreciar los conocimientos específicos de las materias propias de modalidad —establecidas en el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre— relacionadas con los estudios universitarios posteriores. Evaluará los conocimientos adquiridos en el Bachillerato y destrezas básicas de la especialidad, como comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje científico, la resolución de problemas y las capacidades de analizar, relacionar y sintetizar. Esta parte constará de tres ejercicios, en cada uno de los cuales se entregará al alumno dos propuestas diferenciadas, entre las que elegirá una.

2. Para realizar la prueba de acceso, los estudiantes pueden concurrir por alguna de las siguientes vías de acceso: Científico-Tecnológica, Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias Sociales, Artes.

3. Corresponderá al Ministro de Educación y Cultura, previo informe del Consejo de Universidades, la determinación, revisión y modificación de los títulos universitarios relacionados con cada una de las vías anteriores.

4. Esta segunda parte versará sobre tres materias propias de modalidad. Entre ellas, necesariamente deberán incluirse las dos materias vinculadas a cada vía de acceso; la tercera será elegida libremente por el estudiante entre las propias de modalidad. Las materias vinculadas a las vías de acceso serán las siguientes:

- a) Vía Científico-Tecnológica: Matemáticas y Física.
- b) Vía Ciencias de la Salud: Biología y Química.
- c) Vía Humanidades: Latín e Historia de la Filosofía.
- d) Vía Ciencias Sociales: Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales y Geografía.
- e) Vía Artes: Dibujo Artístico e Historia del Arte.

5. Las propuestas de examen de cada una de las materias podrán incluir textos, cuestiones, preguntas, repertorios de problemas y análisis de diferentes fuentes de información que permitan al alumno demostrar sus conocimientos.

6. La duración de cada ejercicio será de hora y media. En el caso de que algunas de las materias relacionadas con el dibujo y la expresión plástica requieran una mayor duración, a juicio de la Comisión, ese tiempo podrá ampliarse.

7. Para la superación de la prueba, los estudiantes podrán presentarse por una o dos de las vías de acceso previstas. En este último caso deberán examinarse de las cuatro materias vinculadas a las vías de acceso elegidas y de una sola materia elegida libremente por el estudiante entre las propias de modalidad.

Artículo 9. *Alumnos de Música o Danza.*

Los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, obtenido al amparo del artículo 41.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que deseen acceder a estudios universitarios, lo harán por una o dos de las vías de

acceso establecidas en el artículo 8.2 de este Real Decreto, elegidas libremente en el momento de la inscripción. Realizarán completa la primera parte de la prueba; de la segunda, se examinarán únicamente de las materias vinculadas a la vía o vías elegidas.

Artículo 10. Adaptación para alumnos discapacitados.

Para aquellos alumnos que en el momento de su inscripción justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida realizar la prueba de acceso con los medios ordinarios, la comisión tomará las medidas oportunas para que puedan hacerlo en las condiciones más favorables.

Artículo 11. Composición de los tribunales.

La comisión organizadora de la prueba designará y constituirá los tribunales garantizando que todos los ejercicios sean calificados por vocales especialistas de las distintas materias incluidas en las pruebas.

Podrá incorporar al tribunal, antes del acto de la calificación de los alumnos por parte de éste, con las funciones que determine y en relación con los alumnos de su propio centro, hasta un máximo de dos profesores del centro en el que el alumno haya realizado el segundo curso de Bachillerato en el año de la convocatoria de la prueba.

Artículo 12. Actuaciones de los tribunales.

1. El presidente del tribunal pondrá en conocimiento de los vocales, en el momento de la constitución de aquél, para su aplicación, los criterios generales de evaluación adoptados por la comisión organizadora, según se establece en el artículo 5.1 de este Real Decreto. También los dará a conocer a los alumnos al inicio de la prueba.

2. Cuando hubiera más de un tribunal, los presidentes y secretarios de los mismos coordinarán sus actuaciones durante el proceso. Todos los tribunales dependientes de la misma comisión organizadora convocarán a los alumnos en llamamiento único.

3. El tribunal calificará los distintos ejercicios atendiendo a los criterios generales establecidos por la comisión organizadora y a los específicos de corrección y calificación establecidos en las propuestas de examen.

4. El presidente del tribunal garantizará el anonimato de los alumnos y centros durante el proceso.

5. Finalizadas las actuaciones, el presidente y secretario de cada tribunal elevarán un informe a la comisión organizadora, que incluirá los resultados de los alumnos de los diferentes centros de Bachillerato y cualquier incidencia que se hubiera producido a lo largo del proceso, relativa a los alumnos y, en su caso, a los vocales del tribunal.

Artículo 13. Criterios de corrección de los ejercicios.

Los protocolos de examen incluirán necesariamente la ponderación de cada una de las partes o aspectos de aquéllos. Para garantizar la máxima objetividad y equidad de las calificaciones irán acompañados de los criterios específicos de corrección y calificación, que se harán públicos una vez realizada la prueba.

Artículo 14. Calificaciones y nota media.

1. Cada uno de los ejercicios de las dos partes de la prueba se calificará entre cero y 10 puntos.

2. La calificación de la primera parte será la media aritmética de los tres ejercicios, o cuatro, en el caso

de Comunidades con lengua cooficial propia. La calificación de la segunda parte se obtendrá sumando el 40 por 100 de las calificaciones obtenidas en cada una de las dos materias vinculadas a la vía y el 20 por 100 de la materia de libre elección. La calificación global de la prueba será la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las dos partes.

3. Cuando se acceda por dos vías, la calificación de la primera parte se hará conforme se determina en el apartado anterior. Para la segunda habrá dos calificaciones, una para cada una de las vías, calculadas por el mismo procedimiento establecido en el apartado anterior.

4. La calificación de la segunda parte para los estudiantes de Música o Danza será la media aritmética de las calificaciones de las materias vinculadas a la vía. De acceder por dos vías, se estará a lo dispuesto en el apartado anterior. La calificación global de la prueba se calculará como se indica en el apartado 2 o, en su caso, en el 3 de este artículo.

5. Para ser declarado apto por una vía de acceso deberá obtenerse, al menos, cuatro puntos en la calificación global para esa vía.

6. La calificación definitiva para el acceso a estudios universitarios se calculará ponderando un 40 por 100 la calificación global de la prueba y un 60 por 100 la nota media del expediente académico del alumno en Bachillerato. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 5.3 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, en la nota media del expediente no se tendrá en cuenta la calificación obtenida en las enseñanzas de Religión.

7. Cuando el alumno se presente al acceso por dos vías tendrá dos calificaciones definitivas, una por cada vía de acceso.

8. Para considerar superada la prueba de acceso a la Universidad por una vía se deberá alcanzar una puntuación de cinco o superior en su calificación definitiva.

Artículo 15. Seguimiento y control de las calificaciones y expedientes académicos.

1. Una vez finalizado el proceso de las pruebas, cuando se observe una significativa desviación entre las medias de las calificaciones de los expedientes académicos de los alumnos y las calificaciones otorgadas por un tribunal, la comisión organizadora elevará un informe a la Administración educativa, a quien corresponderá adoptar las medidas oportunas, entre las que, en todo caso, se incluirá la verificación y el seguimiento por los órganos de control correspondientes, de los procedimientos y criterios de evaluación aplicados por los centros en los que se haya producido desviación.

2. Las Administraciones educativas podrán hacer públicos los resultados de las actuaciones a las que se refiere el párrafo anterior.

Artículo 16. Reclamaciones: doble corrección.

1. Los alumnos podrán solicitar ante el presidente del tribunal la revisión de la corrección de los ejercicios en los que se considere incorrecta la aplicación de los criterios generales de evaluación y específicos de corrección a los que se refieren los artículos 5.1 y 13 de este Real Decreto.

El plazo de presentación de esta solicitud será de tres días hábiles, contados a partir de la fecha de la publicación de las calificaciones.

Los ejercicios sobre los que se haya solicitado la revisión serán corregidos por un profesor especialista dis-

tinto al que realizó la primera corrección. La calificación resultará de la media aritmética de ambas correcciones. En el supuesto de que existiera una diferencia de tres o más puntos entre ambas calificaciones, un tribunal distinto efectuará una tercera corrección, otorgando la calificación que resolverá la revisión solicitada. Este procedimiento deberá efectuarse en el plazo máximo de cinco días hábiles, contados a partir de la fecha de finalización del plazo establecido en el párrafo anterior.

2. Sobre la calificación otorgada por el tribunal, los alumnos podrán presentar reclamación ante la comisión organizadora, en el plazo de tres días hábiles, contados a partir de la fecha de publicación de la resolución del tribunal a la que se refiere el apartado anterior.

La resolución adoptada por la comisión organizadora pondrá fin a la vía administrativa.

Disposición adicional primera. *Alumnos con estudios extranjeros convalidables.*

Los alumnos españoles o extranjeros con estudios homologables al título de Bachiller definido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que hayan cursado tales estudios en el extranjero o en centros extranjeros autorizados en España, realizarán las pruebas reguladas en este Real Decreto, sin perjuicio de lo dispuesto en la normativa sobre convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros y de la aplicación, cuando proceda, de las normas específicas que regulen las pruebas para alumnos con estudios extranjeros convalidables.

Disposición adicional segunda. *Alumnos que han cursado planes extinguidos.*

Los alumnos con el Bachillerato Experimental de la Reforma de las Enseñanzas Medias que no hayan superado la prueba de acceso a la Universidad según la Orden de 16 de mayo de 1988 («Boletín Oficial del Estado» del 18) y los alumnos de Bachillerato, cursado de acuerdo con planes de estudios anteriores a la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación, podrán presentarse a la prueba de acceso a estudios universitarios establecidas en el presente Real Decreto por cualquiera de las vías que figuran en el artículo 8.2.

Disposición transitoria primera. *Calificación de la segunda parte de la prueba.*

En las convocatorias de las pruebas de acceso a estudios universitarios correspondientes al curso académico 1999-2000, los alumnos que opten por las vías de Humanidades o de Ciencias Sociales y que no hayan cursado las materias de Historia de la Filosofía y de Geografía, respectivamente, deberán examinarse, en sustitución de las mismas, de otra materia propia de modalidad elegida libremente. En estos supuestos, la calificación de la segunda parte de la prueba se efectuará conforme a lo establecido en el apartado 3 del apartado noveno de la Orden de 10 de diciembre de 1992 («Boletín Oficial del Estado» de 12 de enero de 1993).

Disposición transitoria segunda. *Alumnos del Curso de Orientación Universitaria.*

1. Hasta el curso escolar 2002-2003, los alumnos que hayan superado el Curso de Orientación Universitaria o que hayan obtenido la convalidación por el mismo de sus estudios extranjeros podrán presentarse a la prueba de aptitud para el acceso a estudios universitarios por su normativa específica. A partir de esta fecha, lo harán conforme se establece en este Real Decreto eli-

giendo libremente una o dos de las vías previstas en el artículo 8.2.

2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, durante el período transitorio indicado, hasta el curso escolar 2002-2003, a las pruebas de acceso a estudios universitarios que realicen los alumnos que hayan superado el Curso de Orientación Universitaria o que hayan obtenido la convalidación por el mismo de sus estudios extranjeros les será de aplicación lo establecido en el artículo 14, apartado 6, y en el artículo 16 del presente Real Decreto, entendiéndose a estos efectos que la nota media del expediente académico del alumno será el promedio de las calificaciones obtenidas en los cursos de Bachillerato y en el Curso de Orientación Universitaria.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

Queda derogada la Orden de 10 de diciembre de 1992 («Boletín Oficial del Estado» de 12 de enero de 1993), por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990 y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en este Real Decreto.

Disposición final primera. *Título competencial.*

El presente Real Decreto, que tiene carácter de norma básica, se dicta en virtud de lo establecido en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución y en uso de la competencia estatal para regular la ordenación general del sistema educativo, recogida expresamente en la disposición adicional primera.2.a) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final segunda. *Desarrollo reglamentario.*

Corresponde al Ministro de Educación y Cultura y a los órganos competentes de las Comunidades Autónomas dictar, en el ámbito de sus competencias, cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en el presente Real Decreto.

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 22 de octubre de 1999.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Cultura,
MARIANO RAJOY BREY

MINISTERIO DE AGRICULTURA, PESCA Y ALIMENTACIÓN

20942 ORDEN de 25 de octubre de 1999 por la que se eleva el módulo unitario de préstamo correspondiente a la apicultura para paliar los efectos de la sequía.

La Orden del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación de 27 de julio de 1999 por la que se deter-

2. Uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación.
3. Interés por identificar perspectivas socioculturales en las noticias o temas de actualidad que transmiten los medios de comunicación.
4. Reconocimiento de aspectos socioculturales implícitos en los textos que se trabajan.
5. Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés, comprendiendo las distintas perspectivas socioculturales.
6. Uso de la lengua extranjera con el fin de propiciar encuentros interculturales.
7. Profundización en el conocimiento de rasgos culturales y de comportamiento social que presentan distintos grupos de la misma comunidad lingüística.
8. Disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera, respetando estilos formales e informales en función del interlocutor.

Criterios de evaluación:

I. Habilidades comunicativas.

1. Extraer la información global y la específica, ideas principales y secundarias en mensajes orales sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera y en textos escritos auténticos de distintos tipos (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando los principales argumentos expuestos por el autor.
2. Participar en conversaciones utilizando las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación.
3. Leer de manera autónoma distintos tipos de materiales, adecuándolos a diferentes intenciones (consulta, búsqueda de información, lectura detallada, placer, etc.).
4. Producir textos escritos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.

II. Reflexión sobre la lengua.

1. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las ajenas.
2. Reflexionar sobre regularidades y excepciones propias del sistema lingüístico de la lengua extranjera.
3. Mostrar un grado de conceptualización en relación con funciones del lenguaje, elementos lingüísticos, formatos y características de textos, cohesión y coherencia en el discurso.
4. Incorporar conscientemente mecanismos de aprendizaje ya utilizados (hacer deducciones, inducciones, clasificar, categorizar, formar palabras) en situaciones nuevas de aprendizaje.

III. Aspectos socioculturales.

1. Identificar e interpretar las referencias culturales apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas que ayuden a la comprensión de las mismas.
2. Reconocer elementos socioculturales en las informaciones que se transmiten en los medios de comunicación sobre acontecimientos de actualidad.

3. Mostrar sentido crítico, reflexivo y respetuoso ante las diferencias de opinión que se basan en diferencias socioculturales.
4. Valorar positivamente el enriquecimiento que otras culturas aportan a la nuestra y viceversa, apreciando las ventajas que ofrecen los intercambios interculturales.

1153 REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

La sección 2.^a del capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que comprende los artículos 25 a 29, constituye el marco legal general que regula el bachillerato. En él se establece la organización del mismo en materias comunes, materias propias de modalidad y materias optativas, al tiempo que se fijan las modalidades en que se estructura la etapa y se explicitan las materias que deben ser comunes. Se señalan igualmente los requisitos para el acceso a esta etapa y para la obtención del título, así como los estudios para los que éste faculta.

En su desarrollo se aprobaron los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, y 1178/1992, de 2 de octubre.

El Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, configura las diferentes modalidades de que consta, fijando las materias propias de cada una de ellas. En él se dictan también normas básicas sobre la promoción de curso y la superación de los requisitos para la obtención del título, que dará acceso a los estudios universitarios y a la formación profesional de grado superior.

El Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, establece las enseñanzas mínimas del bachillerato, de acuerdo con las competencias que otorga al Gobierno el artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Tras la aprobación de este Real Decreto y establecidos los currículos respectivos por las Administraciones educativas competentes, numerosos centros fueron autorizados para anticipar la implantación del bachillerato, lo que ha permitido obtener datos suficientes para hacer una valoración fundamentada de sus prestaciones.

A tal fin, se han realizado también estudios sobre su funcionamiento, a instancias de la Conferencia de Educación, por grupos de expertos, cuyos resultados vienen a ser coincidentes con las valoraciones que ha realizado el profesorado de secundaria en general, la Universidad y amplios sectores de la sociedad. Estos resultados sugieren la introducción de nuevos planteamientos de algunos contenidos en las materias comunes y en las de modalidad, así como la propia formulación de los currículos, actualizándolos desde el punto de vista científico y didáctico.

Una adecuada conexión con los currículos de la educación secundaria obligatoria, que también han sido reformados, hace aún más necesaria la introducción de los cambios propugnados.

Finalmente, atendiendo al dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria, elaborado por el grupo de trabajo constituido por encargo de la Conferencia de Educación en el año 1998, en este Real Decreto se considera necesario ampliar el currículo de la materia de Filosofía y se fija su impartición

como materia común en los dos cursos de esta etapa. Asimismo, se añaden como materias propias de modalidad Dibujo Técnico II para las modalidades de Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y de Tecnología; e Historia de la Música y Griego II para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

En lo referente a la enseñanza de la Religión, se estará a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el artículo 1.1 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

En aplicación del artículo 27.6 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en el proceso de elaboración del presente Real Decreto han sido consultadas las Comunidades Autónomas en la Comisión General de Educación y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 29 de diciembre de 2000,

DISPONGO:

Artículo primero. *Modificación del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato.*

1. Se modifica en los siguientes términos el apartado 2 del artículo 6 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«2. En el primer año se cursarán las siguientes materias comunes: Educación Física, Filosofía I, Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura I, y Lengua Extranjera I.

En el segundo año se cursarán las siguientes materias comunes: Filosofía II, Historia, Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura II, y Lengua Extranjera II.»

2. Se modifica en los siguientes términos el artículo 7 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 7.

Las materias propias de la modalidad de Artes serán las siguientes: Dibujo Artístico I, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Fundamentos de Diseño, Historia del Arte, Imagen, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Volumen.»

3. Se modifica en los siguientes términos el artículo 8 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 8.

Las materias propias de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud serán las siguientes: Biología y Geología, Biología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II y Química.»

4. Se modifica en los siguientes términos el artículo 9 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 9.

Las materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serán las siguientes: Economía, Economía y Organización de Empresas,

Geografía, Griego I, Griego II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Música, Latín I, Latín II, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.»

5. Se modifica en los siguientes términos el artículo 10 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 10.

Las materias propias de la modalidad de Tecnología serán las siguientes: Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Electrotecnia, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II, Mecánica, Tecnología Industrial I y Tecnología Industrial II.»

6. Se modifica en los siguientes términos el apartado 2 del artículo 11 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«2. Los alumnos deberán cursar seis materias propias de la modalidad elegida, tres en cada curso. En todo caso, las materias de modalidad vinculadas a cada una de las vías de acceso a estudios universitarios se impartirán en el segundo curso de Bachillerato.»

Artículo segundo. *Modificación del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.*

Los anexos I y II del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, quedan sustituidos por los anexos I («Aspectos básicos del currículo de bachillerato») y II («Horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas para el bachillerato») del presente Real Decreto.

Disposición transitoria única. *Calendario de implantación.*

La aplicación de lo establecido en el presente Real Decreto se hará de la siguiente forma: en el año académico 2002-2003 se implantará en el primer curso y en el año académico 2003-2004 en el segundo curso.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

Quedan derogadas cuantas normas de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en este Real Decreto.

Disposición final primera. *Título competencial.*

El presente Real Decreto tiene carácter básico y se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución Española, la disposición adicional primera, 2, a) y c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y los artículos 4.2 y 27.6 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Disposición final segunda. *Desarrollo reglamentario.*

El Ministro de Educación, Cultura y Deporte y las autoridades correspondientes de las Comunidades Autónomas dictarán, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para la aplicación y desarrollo de lo establecido en este Real Decreto.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 29 de diciembre de 2000.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,
PILAR DEL CASTILLO VERA

ANEXO I**ASPECTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO DE BACHILLERATO****A) Materias comunes:**

Educación Física.
Filosofía I y II.
Historia.
Lengua Castellana y Literatura I y II.
Lenguas Extranjeras I y II.

B) Modalidad de Artes:

Dibujo Artístico I y II.
Dibujo Técnico I y II.
Fundamentos de Diseño.
Historia del Arte.
Imagen.
Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.
Volumen.

C) Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y Salud:

Biología.
Biología y Geología.
Ciencias de la Tierra y Medioambientales.
Dibujo Técnico I y II.
Física.
Física y Química.
Matemáticas I y II.
Química.

D) Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:

Economía.
Economía y Organización de Empresas.
Geografía.
Griego I y II.
Historia del Arte.
Historia del Mundo Contemporáneo.
Historia de la Música.
Latín I y II.
Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y II.

E) Modalidad de Tecnología:

Dibujo Técnico I y II.
Electrotecnia.
Física.
Física y Química.
Matemáticas I y II.
Mecánica.
Tecnología Industrial I y II.

Materias comunes

EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

La Educación Física en esta etapa está orientada, fundamentalmente, a profundizar y perfeccionar el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motri-

ces. No significa esto que solamente haya que desarrollar contenidos ya trabajados en la etapa anterior, también se propone el aprendizaje de nuevos contenidos, que contribuyan a ampliar y mejorar las capacidades ya adquiridas.

En el contexto de la sociedad actual, el proceso formativo que debe guiar la Educación Física se orienta en torno a dos ejes claros de actuación:

La mejora de la salud, entendida no sólo como ausencia de enfermedad sino como responsabilidad individual y como construcción social. En esta concepción tiene cabida el desarrollo de componentes saludables de la condición física y la adopción de actitudes críticas ante las prácticas que inciden negativamente en la misma.

La orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades específicas: deportivas (convencionales, en el medio natural y recreativas) y de ritmo y expresión, para el disfrute activo del tiempo libre.

En esta etapa, y teniendo en cuenta las finalidades atribuidas al bachillerato, este proceso debe contribuir también a consolidar la autonomía plena del alumnado para satisfacer sus propias necesidades motrices. Para conseguir lo anterior es necesario completar los conocimientos referidos al saber con los relativos al saber hacer, de forma que teoría y práctica constituyan la esencia de la educación física, propiciando en los alumnos la adquisición de los procedimientos que les son necesarios para planificar, organizar y dirigir sus propias actividades, sin olvidar nunca su marcado carácter procedimental.

La práctica regular de actividades físicas adaptadas a los intereses y posibilidades del alumnado facilita la consolidación de actitudes de interés, disfrute, respeto, solidaridad y cooperación.

La participación en actividades basadas en el ritmo y la expresión constituye una vía para potenciar las posibilidades de expresión y comunicación.

Todos estos aspectos configuran una visión de la Educación Física como una materia que favorece el desarrollo de las distintas finalidades atribuidas al bachillerato.

Igualmente, en atención al carácter propedéutico del bachillerato, esta materia tratará de presentar distintas posibilidades orientadoras en la dirección de futuros estudios, ya sea en carreras universitarias o en ciclos formativos.

Objetivos

1. Planificar actividades físicas y deportivas que le permitan satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre.
2. Evaluar el nivel de condición física y elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, incrementando las capacidades físicas implicadas.
3. Participar en actividades deportivas (convencionales y recreativas), cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.
4. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que contribuyan a su conservación y mejora.
5. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.
6. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.
7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.

Contenidos

- I. Condición física y salud:
 1. Realización de pruebas de evaluación de la condición física saludable.
 2. Beneficios y riesgos de la actividad física.
 3. Práctica de sistemas y ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas.
 4. Planificación del trabajo de las capacidades físicas relacionadas con la salud. Principios y factores a considerar.
 5. Elaboración y puesta en práctica, de manera autónoma, de un programa personal de actividad física y salud, atendiendo a la frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de actividad.
 6. Hábitos y prácticas sociales que perjudican la salud: sedentarismo, consumo de sustancias tóxicas, etc.
 7. Aceptación de la responsabilidad en el mantenimiento y/o mejora de la condición física.
- II. Habilidades deportivas:
 1. Perfeccionamiento de los fundamentos técnicos y principios tácticos de un deporte practicado en la etapa anterior.
 2. Aprendizaje de las técnicas básicas y conocimiento de las reglas de juego de un deporte recreativo colectivo.
 3. Práctica de técnicas específicas de actividades de pala y/o raqueta.
 4. Perfeccionamiento y profundización de una actividad en el medio natural.
 5. Planificación y organización de actividades en el medio natural.
 6. Análisis de las salidas profesionales relacionadas con la actividad física.
 7. Valoración de la incidencia de la práctica habitual de un deporte en la salud.
- III. Ritmo y expresión:
 1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física.
 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica.
 3. Práctica de movimientos danzados.
 4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación.
 5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico.
 6. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva.
 7. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.

Criterios de evaluación

1. Mejorar las capacidades físicas relacionadas con la salud, acercándose a los valores normales del entorno de referencia.
2. Realizar de manera autónoma un programa de actividad física y salud, utilizando las variables de frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de actividad.
3. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativo para el empleo del tiempo libre, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo.
4. Perfeccionar las habilidades específicas del deporte seleccionado y demostrar un dominio técnico y táctico en situaciones reales de práctica.
5. Elaborar composiciones corporales, teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.

6. Perfeccionar las técnicas específicas de las actividades en el medio natural y organizar actividades en él.
7. Utilizar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud.

FILOSOFÍA I Y II

Filosofía I

Introducción

La Filosofía es un modo de saber racional peculiar, ya que no es una —puesto que existen muchos sistemas filosóficos— ni tampoco es ciencia. Como «reflexión radical y crítica», la Filosofía a lo largo de su Historia se ha ocupado de unos problemas específicos referidos a la totalidad de la experiencia humana.

Este curso debe exponer a los alumnos todos los problemas radicales de la Filosofía, ya que es el procedimiento más apropiado para lograr que entiendan la Historia de la Filosofía, es decir, los distintos intentos de solución.

La Filosofía, como materia del bachillerato, debe desempeñar las siguientes funciones:

- a) Propiciar una actitud reflexiva y crítica, acostumbrando a los alumnos a no aceptar ninguna idea, hecho o valor si no es a partir de un análisis riguroso.
- b) Potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de persuasión y diálogo.
- c) Aprender a pensar de modo autónomo, adoptando ante los problemas una actitud personal.
- d) Integrar, en una visión de conjunto, la diversidad de conocimientos, creencias y valores.
- e) Valorar la capacidad normativa de la Filosofía como instrumento de transformación y cambio.

Para cumplir estas funciones, un curso introductorio debe dotar a los alumnos de una estructura conceptual suficiente de carácter filosófico. Si han de adoptar una actitud crítica y reflexiva, se les debe dotar de criterios, habituándoles a exigir de las teorías o de los hechos —de modo especial los hechos sociales— un grado suficiente de evidencia o necesidad; si han de aprender a usar la razón, deberán conocer, al menos de modo práctico, las principales reglas de la lógica; si deben aprender a pensar de modo autónomo, aprendiendo filosofía a la vez que filosofan, se les debe exigir que traten de fundamentar lo que digan o escriban; y, si la filosofía debe servirles para alcanzar una concepción integrada de su mundo, debe proporcionarles una visión global del papel que desempeñan los distintos saberes y creencias, así como organización sistemática del propio que-hacer filosófico.

Todo ello exige, no un tratamiento parcial de problemas filosóficos y científicos, sino una consideración integral de todos los problemas estructurales de la Filosofía: los que se refieren al conocimiento, a la realidad, al ser humano y al sentido de su acción, sobre todo en sociedad. Es decir, un curso introductorio, debe abordar todos los problemas filosóficos, porque sólo de este modo pueden hacerse cargo los alumnos de lo que ha significado y significa la Filosofía como saber acerca de la totalidad.

Al diseñar este curso, no se ha partido de una concepción determinada de la Filosofía sino sólo de un elenco de problemas básicos. El profesorado puede adoptar la perspectiva que le parezca más oportuna, aunque debe mantenerla a lo largo del curso. Es evidente que la tarea de introducir a la Filosofía se puede realizar desde cual-

quier consideración sistemática; pero lo esencial para que cumpla su función integradora, en el período de formación de la persona, es que presente a los alumnos una visión coherente de la Filosofía, sin limitarse a reflexiones aisladas sobre cuestiones inconexas o puntuales, privilegiando en exceso partes de la materia en detrimento de otras igualmente relevantes.

Se trata, por consiguiente, de un currículo abierto, que permite al profesorado un amplio margen de acción, con el único condicionante de que se traten todas las cuestiones fundamentales que han sido abordadas en la historia del pensamiento.

Objetivos

1. Adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén siempre debidamente fundamentadas.
2. Argumentar de modo racional y coherente los propios puntos de vista, ya sea de forma oral o escrita.
3. Utilizar el diálogo para contrastar y debatir diferentes puntos de vista.
4. Comprender los principales problemas filosóficos que se han tratado a lo largo de la Historia.
5. Emplear con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.
6. Analizar textos filosóficos en su coherencia interna, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.
7. Conocer y valorar la importancia de la acción humana, libre y responsable, desde un punto de vista ético, técnico y artístico.
8. Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, raza, creencias u otras características individuales y sociales.
9. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una efectiva igualdad de oportunidades.
10. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.

Contenidos

Para que este primer curso introductorio, ya en el bachillerato, cumpla el objetivo de plantear los problemas específicos de la Filosofía dentro de un cierto orden lógico, parece oportuno distribuirlos en seis núcleos temáticos, en cada uno de los cuales se introducen tres subtemas o unidades.

1. El saber filosófico:

Se trata de proporcionar a los alumnos, a modo organizador, una visión de conjunto de lo que ha representado y representa el saber filosófico. Se debe presentar la especificidad de la perspectiva filosófica como actividad teórica diferente de las mitologías, de las religiones, de las ciencias y de la literatura. De igual modo, es preciso aclarar en qué sentido, desde sus orígenes, está estrechamente vinculada a su historia, totalmente necesaria para su comprensión.

Unidad 1. Especificidad del saber filosófico. Sentido y necesidad de la filosofía. La filosofía y su historia.

2. El conocimiento:

Si la filosofía es un peculiar modo de saber, parece consecuente comenzar analizando la problemática que suscita el conocimiento humano, tanto desde el punto de vista psicológico como desde una consideración lógi-

ca gnoseológica. En este campo temático se deben presentar al alumnado los problemas filosóficos que se han ido generando históricamente en torno al conocimiento, como son el de la verdad, los posibles criterios de verdad y el alcance del conocimiento, tanto científico como filosófico. Asimismo, se debe hacer comprender a los alumnos la necesidad del rigor lógico, la coherencia del discurso y las reglas básicas de la argumentación.

Unidad 2. El conocimiento científico: orígenes, método y límites.

Unidad 3. Lógica formal e informal: falacias, paradojas y falsos argumentos.

Unidad 4. El problema de la verdad y de los criterios de verdad. Lenguaje y conocimiento filosófico.

3. La realidad:

Este tercer campo temático debe dedicarse a los problemas filosóficos que plantea la realidad, es decir, todo el conjunto de objetividades no realizadas por el ser humano y que constituyen el mundo físico o la naturaleza.

Acceder a esta realidad ha sido una aspiración constante de la filosofía desde sus comienzos. Los problemas que plantea este entorno físico son, fundamentalmente, los cosmológicos y los metafísicos.

Las explicaciones científicas del mundo físico, así como los modelos teóricos sobre el universo, pueden ser un punto de partida, incluso muy útil, para que los alumnos potencien su sentido crítico ante teorías divergentes sobre el espacio, el tiempo, la constitución del cosmos, etc.

Las cuestiones clásicas de la metafísica, desde el mundo clásico hasta nuestra época, permitirán al alumnado aproximarse a problemas que, independientemente de la actitud que se adopte ante ellos, constituyen un repertorio ineludible de temas tratados en el pensamiento occidental.

Unidad 5. El mundo físico y la ciencia. Las cosmologías científicas.

Unidad 6. Metafísicas espiritualistas y materialistas.

Unidad 7. Los grandes problemas de la metafísica occidental.

4. El ser humano:

Este núcleo temático, de acuerdo con el desarrollo lógico del currículo, sitúa al ser humano como una realidad intermedia entre lo natural y lo cultural. De ahí que pueda realizarse una consideración científica del hombre —biológica, psicológica y antropológica—, para culminar con una antropología filosófica, en la que se planteen temas como la relación entre mente y cuerpo, la persona humana, libertad y determinismos, etc.

Unidad 8. Filogénesis, antropogénesis y sociogénesis.

Unidad 9. Naturaleza y cultura. Relativismo y universalismo.

Unidad 10. La reflexión filosófica sobre el ser humano.

5. La acción humana:

En este núcleo temático se deben abordar todos los aspectos de la acción humana que estén vinculados con los valores y las normas que rigen a los individuos y a las sociedades humanas. Se debe tener en cuenta que algunos temas de ética han sido ya estudiados en el curso anterior. Por eso, en este apartado hay que analizar la fundamentación de las diversas teorías éticas. Será preciso abordar, también, los aspectos esenciales del trabajo humano relacionados con la transformación de la naturaleza y de la sociedad mediante la tecnología, así como los problemas estéticos de la creación artística.

Interesa subrayar la relación entre la razón teórica y la práctica, así como la capacidad normativa e innovadora que dimana de esta relación.

Unidad 11. La acción transformadora: trabajo y tecnología.

Unidad 12. La creación artística y la reflexión sobre la obra de arte.

Unidad 13. Fundamentación de la ética. Autonomía y heteronomía moral.

6. La sociedad:

En este último núcleo temático deberán tratarse aquellos aspectos de la sociedad que no han sido estudiados en los contenidos sobre ética de 4.º de la educación secundaria obligatoria ni en los núcleos temáticos anteriores. En concreto, todo lo referido a la organización social, económica, política y jurídica, así como las teorías sobre el origen de la sociedad y el Estado, el poder y su legitimación.

También tienen relevancia las cuestiones relacionadas con el Derecho y la Justicia, decisivas en una sociedad democrática, y, asimismo, las que se refieren a la capacidad humana para transformar el mundo.

Unidad 14. Interacción, cultura y estructura social.

Unidad 15. Derecho y Justicia. Orden económico y cambio social.

Unidad 16. Principales teorías sobre el origen de la sociedad y del Estado.

Criterios de evaluación

1. Reconocer problemas filosóficos y relacionarlos con los principales sistemas filosóficos que los han desarrollado.

2. Comentar textos filosóficos significativos, tanto desde un punto de vista comprensivo como crítico, identificando su contenido temático.

3. Realizar de forma individual y en grupo trabajos monográficos acerca de algún problema filosófico, utilizando información procedente de diversas fuentes.

4. Argumentar de forma oral y escrita, razonando los propios puntos de vista, sobre cuestiones de interés personal entre las que se abordan en los distintos núcleos temáticos.

5. Reconocer las características del conocimiento humano y justificar la necesidad de que, tanto las teorías como los hechos, tengan una fundamentación suficiente.

6. Reconocer los problemas que plantea la realidad y adoptar una actitud razonada y crítica ante las cuestiones de que se ocupan las cosmovisiones y la metafísica.

7. Conocer y valorar las distintas interpretaciones, científicas y filosóficas, sobre la especificidad del ser humano.

8. Conocer y analizar la naturaleza de las acciones humanas, en tanto que libres, responsables, normativas y transformadoras.

9. Reconocer y explicar las características de la vida en sociedad, la organización social y las distintas formas de gobierno.

10. Conocer y justificar la necesidad de que la razón humana se utilice para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Filosofía II

Introducción

Con la Filosofía II (Historia de la Filosofía) culmina el ciclo de educación filosófica en el bachillerato. Esta materia debe estar en una estrecha relación con la Filo-

sofía de primer curso de bachillerato, ya que supone una profundización conceptual y una visión histórica de los grandes problemas que se han analizado en este curso en torno al conocimiento, la realidad, el ser humano, la acción y la sociedad.

La función que debe desempeñar la Historia de la Filosofía en el currículo de bachillerato es doble: por una parte, debe proporcionar una información básica que permita a los alumnos localizar filósofos y sistemas; y, por otro lado, debe atender a completar la formación filosófica, mediante el estudio y análisis de algunos de los filósofos más representativos de cada época.

La función informativa, sin embargo, no debe confundirse con una mera historiografía de todas las corrientes y tendencias filosóficas que ha habido en Occidente desde Grecia hasta nuestros días, ni menos aún como una simple doxografía, en la que aparezcan los distintos autores como creadores de opiniones filosóficas, sin mayor valor que el de la sucesión cronológica y la contraposición de pareceres. Conviene, no obstante, presentar al alumnado unas visiones de conjunto de cada época y un esquema de las principales tendencias y filósofos que las han representado. Esta función informativa, que puede realizarse como contextualización de la función formativa, no debe exigir desarrollos historiográficos exhaustivos; pero sin ella, como es obvio, resulta difícil ahondar en aquellos filósofos que permitan completar la formación filosófica del alumnado. También es necesario resaltar la función reconstructiva de esta materia, que destaca la relevancia de los problemas teóricos planteados y de las respuestas ofrecidas por los filósofos en el pasado para nuestra comprensión de esos mismos temas en el presente.

La Historia de la Filosofía que se imparte en segundo curso de bachillerato no es ni puede ser tampoco una Historia de toda la cultura occidental en todas sus manifestaciones; pero se debe mantener un análisis contextual que permita captar el sentido diacrónico y dialógico de las ideas.

Por lo tanto, se han de evitar varios peligros en la articulación del currículo: el historicismo filosófico exhaustivo, el historicismo culturalista, que disuelve la tradición filosófica, la mera doxografía y la excesiva erudición hermenéutica en el comentario de los textos.

Sobre la base, pues, de una contextualización esquemática, puede abordarse el análisis de los problemas tratados en el curso anterior, explicados en el contexto de las corrientes y autores más importantes de la filosofía occidental, y todo ello mediante una no muy extensa antología de textos filosóficos significativos, llamados «canónicos», que presenten de forma coherente y relevante los problemas estudiados; no hay que olvidar que la filosofía se muestra en sus textos originales, cuya lectura, comentario e interpretación resulta indispensable.

La Historia de la Filosofía se concibe como una materia común a todas las modalidades del bachillerato, tanto más necesaria en las de carácter científico y tecnológico, cuyos alumnos, si no es por interés personal, no volverán a tener contacto con la filosofía; se hace precisa, por tanto, una sistematización adecuada que ponga de manifiesto la relación que existe entre la ciencia y la filosofía, así como una atención especial a aquellos científicos que hayan tenido relevancia en la historia de las ideas.

Se debe completar este ciclo de educación filosófica conociendo la Historia de la Filosofía en sus grandes líneas de desarrollo y habiendo profundizado en el análisis de los filósofos más relevantes, lo que constituye una base de formación humanística indispensable, sean cualesquiera las opciones futuras del alumnado.

Objetivos

1. Conocer y comprender los grandes períodos en que se divide la Historia de la Filosofía occidental, así como su relación con otras formas de expresión cultural.
2. Reconocer y comprender los problemas filosóficos analizados en el curso anterior, en tanto que cuestiones surgidas a lo largo de la Historia.
3. Comprender las distintas soluciones que se han propuesto a estos problemas filosóficos, situándolas en su contexto histórico y cultural, a fin de poder entender su vinculación con otras manifestaciones teóricas y prácticas de la circunstancia que las ha originado.
4. Consolidar la actitud crítica ante opiniones contrapuestas, sometiéndolas a una reflexión racional, y analizar los preconcepciones, prejuicios y posiciones ideológicas que puedan existir como condicionantes.
5. Conocer y valorar el esfuerzo de la razón humana en su intento incesante por plantear y resolver las grandes cuestiones filosóficas.
6. Comprender la Historia de la Filosofía como un avance espiral, que ha retomado los problemas con un creciente nivel de radicalidad metodológica.
7. Valorar la capacidad de la reflexión filosófica a lo largo de la Historia para acercarse, de modo progresivo, a los problemas éticos, sociales y humanísticos.
8. Aprender a leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de autores diversos y opuestos, compararlos entre sí y descubrir la importancia del diálogo racional como medio de aproximación a la verdad.
9. Valorar el debate de posiciones contrapuestas como medio de practicar el respeto a los demás y la tolerancia positiva contra cualquier forma de discriminación.
10. Aprender a exponer correctamente, de modo oral y escrito, el pensamiento filosófico de los autores estudiados, así como a elaborar los propios puntos de vista de modo coherente.

Contenidos

1. La Filosofía Griega:

Las principales cuestiones que cabe considerar son, por ejemplo, el tránsito del mito al logos entre los presocráticos; los primeros intentos metafísicos de Parménides y Heráclito; la significación de los filósofos pluralistas; Sócrates y los socráticos menores; el nacimiento de la «polis» y de la democracia en Atenas, y el proyecto ético del epicureísmo y el estoicismo, etc. En cualquier caso, se estudiarán Platón y Aristóteles de modo específico, ya que resultan imprescindibles para comprender la historia de la filosofía occidental.

- Unidad 1. Platón.
- Unidad 2. Aristóteles.

2. La Filosofía Medieval y Renacentista:

Debe contextualizarse la Filosofía medieval mediante los grandes problemas que se suscitan en torno a la necesidad de poner de acuerdo la fe, representada por las religiones monoteístas, y la razón, representada, sobre todo, por las filosofías de Platón y Aristóteles. El platonismo cristiano tiene su expresión más completa en el pensamiento de San Agustín de Hipona, en tanto que la síntesis entre cristianismo y filosofía aristotélica quedó modelada en el de Santo Tomás de Aquino. A partir del siglo XIV se inicia la crisis de la Escolástica medieval, que es consecuencia, por un lado, de la filosofía de Guillermo de Ockham y, por otro, de los desarrollos científicos del siglo XIV (Oresme, Buridan, Sajonia).

El pensamiento renacentista supone la introducción de nuevos temas de reflexión: la matematización de la naturaleza, un nuevo concepto del hombre o la fundamentación moderna de la política. En este último caso, adquiere un relieve especial la figura y la obra de N. Maquiavelo.

Entre los autores que se citan a continuación, el profesorado elegirá dos para su estudio pormenorizado.

- Unidad 3. San Agustín de Hipona.
- Unidad 4. Santo Tomás de Aquino.
- Unidad 5. Guillermo de Ockham.
- Unidad 6. Nicolás Maquiavelo.

3. La Filosofía Moderna:

El eje fundamental es el nuevo concepto de racionalidad que surge en los siglos XVI y XVII y se caracteriza por la secularización del pensamiento, el nacimiento de la ciencia moderna, la búsqueda de una nueva antropología basada en el sujeto consciente y una nueva forma de organizar el gobierno basada en la democracia.

En este contexto se deben considerar las grandes corrientes constituidas por el racionalismo y el empirismo, entre cuyos representantes se pueden mencionar a Descartes, Spinoza, Locke y Hume. A lo largo del siglo XVIII, o Siglo de las Luces, surgen diferentes formas de interpretar la Ilustración. En el campo de la filosofía política, adquiere especial relevancia la fundamentación que realiza Rousseau de la democracia. Por otro lado, aparece un nuevo racionalismo crítico con Kant, que realizará una síntesis acabada y completa de los supuestos gnoseológicos y éticos de las corrientes racionalista y empirista.

En este período histórico el profesorado seleccionará dos autores entre los propuestos.

- Unidad 7. Descartes.
- Unidad 8. Spinoza.
- Unidad 9. Locke.
- Unidad 10. Hume.
- Unidad 11. Rousseau.
- Unidad 12. Kant.

4. Filosofía Contemporánea:

Entre las corrientes filosóficas del siglo XIX se pueden estudiar el liberalismo utilitarista de J.S. Mill, el materialismo histórico-dialéctico del marxismo, el vitalismo de Nietzsche, que suponen una culminación de los problemas de la filosofía y, a la vez, constituyen un antecedente del pensamiento actual. Mientras que el liberalismo utilitarista propone una concepción individualista que legitima el sistema económico en el que aún estamos inmersos, el marxismo se centra sobre todo en el análisis de las contradicciones del sistema económico y político propios del capitalismo industrial. Desde otra perspectiva, el vitalismo de Nietzsche se ocupa del ocaso de la cultura occidental dominada por los valores racionalistas de los griegos y los valores morales del cristianismo.

La aparente dispersión de las corrientes filosóficas del siglo XX se puede articular desde la preocupación constante por el sentido del conocimiento y de la ciencia; por el análisis del lenguaje en todas sus formas naturales y artificiales —Wittgenstein, el Positivismo Lógico y la Filosofía Analítica—. También se produce una evidente preocupación por la existencia y esencia del ser humano, tanto en el plano ontológico como el axiológico —Heidegger, Max Scheler, Sartre, etc.—. Por su relevancia y presencia en la filosofía española, deberemos tener en cuenta la figura de José Ortega y Gasset.

De las unidades siguientes, el profesorado elegirá dos autores para su estudio específico.

- Unidad 13. J.S. Mill.
- Unidad 14. Marx.
- Unidad 15. Nietzsche.
- Unidad 16. Wittgenstein.
- Unidad 17. Heidegger.
- Unidad 18. Ortega

Criterios de evaluación

1. Conocer y manejar correctamente el vocabulario filosófico básico, adquirido a lo largo del ciclo completo de formación filosófica.
2. Relacionar los problemas filosóficos con las principales condiciones socioculturales en las que aparecen y a las que han pretendido dar respuesta.
3. Situar correctamente a los principales filósofos estudiados en su contexto histórico-filosófico.
4. Exponer, de modo claro y ordenado, las grandes líneas problemáticas y sistemáticas de los filósofos que se han estudiado de modo analítico.
5. Analizar y comentar, con rigor metodológico, textos filosóficos de las obras analizadas en el curso.
6. Comparar y relacionar textos filosóficos de distintas épocas y autores, a fin de establecer entre ellos semejanzas y diferencias de planteamiento.
7. Mostrar la implicación de los sistemas filosóficos en el desarrollo histórico de las ideas y de los cambios sociales.
8. Exponer, oralmente y por escrito, de modo crítico, el pensamiento de un filósofo o el contenido de una de las obras analizadas.
9. Elaborar, individualmente o en equipo, un resumen de la Historia de la Filosofía, exponiendo las relaciones, semejanzas y diferencias entre los distintos sistemas estudiados.
10. Elaborar, individualmente o en equipo, tablas sincrónicas en las que, cada uno de los filósofos estudiados, se contextualice con otros acontecimientos históricos (políticos, artísticos, literarios, científicos, etc.).

HISTORIA

Introducción

Uno de los retos que se plantean al comienzo del nuevo milenio es hacer compatible en la formación de los jóvenes el uso de las nuevas tecnologías con la práctica de los valores del Humanismo, raíz y fundamento de la civilización occidental. Armonizar ciencia, técnica y humanismo contribuye a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.

Postergar la enseñanza de la historia conlleva el peligro de perder la memoria colectiva y el sentido crítico, sin los cuales una sociedad queda debilitada en la defensa y consolidación de los derechos humanos y de los valores democráticos, con el riesgo de convertirse en una mera agrupación utilitarista de individuos que compiten por sus intereses particulares, se alejan de la fraternidad como valor supremo y pueden derivar hacia actitudes intolerantes.

Además, el estudio de la historia proporciona los conocimientos sobre el pasado que ayudan a la comprensión del presente y propician el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico.

Su carácter significativamente vertebrador dentro de las ciencias humanas convierte a la Historia en eje ordenador del pensamiento y en una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de todas las disciplinas vinculadas a la actividad humana.

Estas ideas están presentes en la comunidad científica y educativa cuando reclama un refuerzo de la presencia de la Historia en los planes de estudio, consciente del alto valor formativo que posee esta disciplina.

En la presentación de los contenidos de la asignatura de Historia se ha tenido en cuenta la necesidad de incluir todas las etapas históricas desde la Antigüedad hasta la sociedad actual, si bien se ha dado protagonismo creciente al estudio de las más próximas. De este modo, se dedica una primera unidad temática a las raíces y a la Hispania romana; las tres siguientes se refieren a la Edad Media; cuatro estudian la Edad Moderna; y las ocho restantes la Edad Contemporánea y la época actual.

El cambio sustancial que se propugna, respecto al programa del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, se justifica por el hecho de que el estudio de esta materia constituye la única ocasión que tiene un ciudadano español que ingresa en la Universidad o en la vida adulta de conocer la historia de su país, tratada de manera continua y global, y atendiendo tanto a los elementos comunes como a los diversos.

Objetivos

1. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.
2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio en los diferentes periodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy.
3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.
4. Expresar razonadamente ideas propias sobre aspectos básicos de la evolución histórica de España.
5. Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos.
6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva.

Contenidos

1. Las raíces. La Hispania romana.
El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos.
Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización. La monarquía visigoda.
2. La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus.
Evolución política y organización económica y social. Cultura y arte.
3. La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos.
Etapas de la reconquista y modelos de repoblación. Una cultura plural. Manifestaciones artísticas.

4. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV.

La organización política. Las instituciones. La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias.

5. Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno.

Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra. La proyección exterior. El Descubrimiento de América.

6. La España del siglo XVI.

El Imperio de Carlos V y la Monarquía hispánica de Felipe II.

El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América.

7. La España del Barroco.

El sistema de Westfalia-Pirineos: ocaso de la hegemonía de los Habsburgo. Crisis interna. Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro.

8. El siglo XVIII: los primeros Borbones.

Cambio dinástico: las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III. Política exterior. América.

9. Crisis del Antiguo régimen.

Guerra y revolución. La constitución de 1812. Absolutismo y liberalismo. La emancipación de la América española.

10. La construcción del Estado liberal.

La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral.

Isabel II: la organización del régimen liberal. Sexenio democrático (1868-1874). El arranque del movimiento obrero.

11. El régimen de la Restauración.

El sistema canovista: la constitución de 1876. La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo. La liquidación del Imperio colonial: Cuba.

12. Alfonso XIII: la crisis de la Restauración.

Regeneracionismo y revisionismo político. La dictadura de Primo de Rivera.

13. La II República.

La Constitución de 1931 y el bienio reformista. Evolución política en la II República. La cultura española desde los inicios de la Edad de Plata hasta 1936.

14. La Guerra civil.

La sublevación militar. Evolución política de las dos zonas. La internacionalización del conflicto.

15. España durante el franquismo.

Evolución política y coyuntura internacional. Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen.

16. La España democrática.

La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías.

Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

Criterios de evaluación

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.

2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.

3. Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.

4. Comprender la evolución económica, social, política y cultural de España durante los siglos XIX y XX.

5. Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.

6. Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.

7. Relacionar los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I Y II

Introducción

El objetivo de esta materia es el conocimiento de los diferentes tipos de discursos y, en particular, el científico y el literario. Se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa.

La educación en la lengua, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no existe una frontera nítida en ella. El desarrollo de esta competencia, sin embargo, exige dar respuesta a nuevas necesidades en cada tramo de edad. Es conveniente que en el bachillerato la reflexión lingüística y las actividades de análisis y creación de textos atiendan tanto a los discursos literarios y culturales como a los de la ciencia y de la técnica.

Las necesidades que derivan del proceso de ampliación de conocimientos que el adolescente realiza en el entorno escolar obligan a estudiar detenidamente el discurso científico, de manera que la reflexión sobre este tipo de creaciones facilite el acceso al saber y a los procesos de aprendizaje en el marco de las instituciones académicas. Asimismo, se atenderá a los usos formales de la lengua que aparecen en la vida social de la comunicación interpersonal y en las relaciones con las distintas instituciones. El discurso de los medios de comunicación adquiere importancia porque a través de este tipo de textos los ciudadanos amplían su conocimiento del mundo, al tiempo que reciben valoraciones y aportaciones ideológicas. Facilitar al adolescente la comprensión de este discurso y contribuir al desarrollo de actitudes críticas contribuirá a que en la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea.

El objetivo de la enseñanza de la lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo armónico de las capacidades lingüísticas de los alumnos. Se propone, pues, un equilibrio entre la solidez de unos conocimientos y la constante aplicación al empleo del idioma. Aprender lengua supone el conocimiento de los principios gramaticales básicos entendidos como conocimientos sistemáticos de las clases de palabras, de las

combinaciones posibles entre ellas y de las relaciones de estas expresiones con los significados. Existen unos conocimientos fundamentales: principios que rigen las normas gráficas, gramaticales y léxicas en el uso culto panhispánico. El conocimiento de estos principios fundamentales, como continuación de la etapa anterior, se aplica a la observación de las principales funciones lingüísticas y a los textos de naturaleza científica y cultural en un doble proceso de estudio y de creación. Acompañan estos módulos unas técnicas de trabajo de carácter sumamente práctico, pues siempre hay que considerar que la lengua va a ser el instrumento primero en los trabajos de los alumnos durante toda su vida; a estas técnicas de trabajo se han aplicado los elementos que hoy las nuevas tecnologías ponen a nuestro alcance y que ya son vitales en la nueva sociedad. Los alumnos de esta etapa, como ya se ha observado en la educación secundaria obligatoria, como ciudadanos, tienen que conocer las relaciones que se establecen entre la lengua y la sociedad, el conocimiento riguroso de estas relaciones les va a permitir profundizar en la comprensión del carácter plurilingüe de España, del bilingüismo o de la situación actual de la lengua española. Este mismo principio teórico se ha aplicado a la enseñanza de la Literatura, en la que se recomienda muy encarecidamente el uso de ejemplos en las distintas lenguas constitucionales y, también, en las principales lenguas extranjeras.

El estudio de la Literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística. A través de la Literatura el alumno entra en relación con géneros, registros y estilos variados, producto de la ficcionalización de otras situaciones comunicativas, lo que permite la reflexión sobre modelos textuales y estrategias comunicativas que han servido a los seres humanos para transmitir sus pensamientos y emociones en diferentes contextos sociales.

Además de cubrir estos objetivos lingüísticos, el conocimiento de la Literatura ayuda al cumplimiento de los restantes objetivos formativos de bachillerato. La Literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes. Es una edad decisiva para que los alumnos consoliden el hábito de la lectura, desarrollen el sentido crítico y puedan acceder, a través de los textos literarios, a la experiencia cultural de otras épocas y de otras formas de pensar. Con este fin se promoverá un permanente tránsito de la lectura a la reflexión y de la reflexión a la lectura.

La Literatura es un medio de conocimiento de distintos entornos y paisajes, de cambiantes entornos sociales e, incluso, de la condición humana. Un aprendizaje bien dirigido contribuye al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural en múltiples direcciones. Asimismo, este aprendizaje que parte de los contextos más inmediatos, la cultura de las distintas lenguas de España, se extiende hasta límites que sólo establece la propia curiosidad del alumno.

El estudio, por tanto, de la Lengua y de la Literatura en bachillerato debe procurar, por una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer cursos, sobre todo los científicos y literarios, y para formalizar el suyo; por otra parte, debe elevar su nivel de conocimientos y su capacidad de reflexión, además de incrementar para siempre la experiencia lectora y la potencialidad creadora.

Objetivos

1. Utilizar la lengua para expresarse con corrección, oralmente y por escrito, de la forma más adecuada a cada situación comunicativa.
2. Distinguir los diferentes tipos de textos orales y escritos y sus distintas estructuras formales, así como textos escritos específicos (humanísticos, científicos, periodísticos, etc.), utilizando mecanismos lingüísticos que los doten de coherencia y de cohesión.
3. Redactar diferentes tipos de textos (humanísticos, periodísticos, científicos, etc.), atendiendo a sus estructuras formales básicas, adecuándolos a la situación comunicativa y utilizando la lengua correctamente.
4. Conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las distintas unidades de la lengua y sus posibles combinaciones.
5. Valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España, conociendo el origen y el desarrollo de las distintas lenguas constitucionales y de sus variedades; dedicando, además, una especial atención al español de América.
6. Conocer las características generales de los períodos más representativos de la Literatura Española, así como sus autores y obras más destacadas.
7. Leer y valorar obras literarias representativas incorporando su lectura como forma de enriquecimiento personal.
8. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
9. Emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías.

Lengua Castellana y Literatura I

Contenidos

I. Comunicación:

1. La comunicación: elementos. Intención comunicativa. Funciones del lenguaje.
2. Las variedades de la lengua: espaciales, sociales, de estilo. Realidad plurilingüe de España.
3. El texto. Lengua oral y lengua escrita:

Géneros orales: conferencia, debate, tertulia, conversación, etc.

Géneros escritos: descripción, narración, exposición, argumentación, etc.

II. Estudio de la lengua:

1. Principios básicos de las normas ortográficas.
2. La Gramática:

Las categorías gramaticales (I).
Oración y enunciado. Funciones sintácticas.

3. Estructura del texto. Los marcadores (I).
4. El léxico:

Componentes básicos del léxico de la lengua española (I).

Estructura del léxico español.

Las locuciones.

El léxico y el diccionario. Características de las obras lexicográficas básicas. Principios generales del diccionario en soporte CD-Rom y en las páginas de Internet.

III. Técnicas de trabajo:

1. Técnicas de búsqueda de información. Medios tradicionales y nuevas tecnologías (CD-Rom, bases de datos, Internet, etc.).

2. Técnicas auxiliares para la comprensión y creación de textos en la vida académica. El tratamiento de la información.

IV. Literatura:

1. Características de la lengua literaria. Los géneros literarios.

2. Evolución histórica de las formas literarias.

Edad Media: marco histórico y cultural.

Lírica tradicional y lírica culta: lectura y análisis de poemas representativos.

Estudio especial de Gonzalo de Berceo y de Jorge Manrique.

La épica medieval: estudio y comentario de algunos fragmentos del *Poema del Mio Cid*.

Lectura y análisis de unas escenas de *La Celestina*.

Siglos XVI y XVII. Renacimiento y Barroco: marco histórico y cultural.

Lírica: temas y estructuras. Lectura y análisis de poemas representativos.

Modelos narrativos. Tipología de la novela. La novela picaresca. Miguel de Cervantes y la novela moderna. Lectura de textos. Análisis de capítulos representativos de *Don Quijote de la Mancha*, *Novelas Ejemplares* y *El Buscón*.

El teatro: lectura y comentario de unas escenas de obras de Lope de Vega y Calderón de la Barca.

3. Análisis y comentario de una obra de cada época y lectura de los fragmentos más representativos de algunas de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las literaturas extranjeras.

Criterios de evaluación

1. Sintetizar oralmente y por escrito textos orales y escritos, señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.

2. Consultar fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia.

3. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia y cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.

4. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.

5. Discernir los componentes básicos y la estructura del léxico español.

6. Distinguir las variedades de la lengua, así como las diferentes lenguas constitucionales de España y sus variedades, conociendo su origen y evolución.

7. Conocer e identificar las diferentes variedades del español (espaciales, sociales y de estilo) mediante la observación directa.

8. Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.

9. Valorar y conocer la evolución histórica de las formas literarias en la Edad Media y los siglos XVI y XVII, atendiendo al marco histórico y cultural, y a su relación con los autores y obras más destacados.

10. Analizar y comentar obras completas de las diferentes épocas y de los autores más destacados de cada una de ellas.

11. Conocer y valorar las obras y los autores más representativos de la literatura de la Edad Media y de los siglos XV, XVI y XVII en las diversas lenguas constitucionales y en las grandes líneas de la literatura universal.

12. Manejar los recursos informáticos básicos (procesadores de textos, correctores ortográficos, bases de datos, Internet, multimedia...) y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

Lengua Castellana y Literatura II

Contenidos

I. Comunicación:

1. Lengua y sociedad.

Origen y desarrollo de la lengua española. Las lenguas constitucionales. El bilingüismo. Variedades del español. El español de América. Características lingüísticas del español actual.

2. El texto: mecanismos de coherencia y cohesión.

3. Textos escritos específicos.

Textos científicos y técnicos.

Textos jurídicos y administrativos.

Textos humanísticos.

Textos periodísticos y publicitarios.

Textos literarios.

II. Estudio de la lengua:

2. Principios básicos de las normas lingüísticas.

3. La Gramática.

Las categorías gramaticales (II).

Tipos de oraciones.

4. Estructura del texto: Los marcadores y los conectores (II).

5. Componentes básicos del léxico de la lengua española (II).

La terminología.

Procedimientos lingüísticos para la creación de neologismos.

6. La lengua española en Internet. Recursos lingüísticos fundamentales.

RAE, agencias de prensa, medios de comunicación digitales, colecciones de textos, etc.

III. Técnicas de trabajo:

1. Técnicas de análisis y comentario de textos: comentario lingüístico, histórico, literario, etc.

2. Redacción de trabajos académicos que incorporen los elementos complementarios (fichas, índices, esquemas, repertorios, bibliografías, etc.).

IV. Literatura:

1. Innovación y modernidad en el siglo XVIII.

El ensayo: análisis de textos de José Cadalso y de Gaspar Melchor de Jovellanos.

El teatro: lectura y comentario de unas escenas de una obra de Leandro Fernández de Moratín.

2. La literatura en el siglo XIX.

El Romanticismo: marco histórico y cultural. Originalidad del Romanticismo.

La lírica: análisis de poemas de José de Espronceda y de Gustavo Adolfo Bécquer.

La prosa: lectura de un artículo de Mariano José de Larra.

El teatro romántico: análisis de escenas de una obra del Duque de Rivas, de Antonio García Gutiérrez o de José Zorrilla.

El Realismo: La innovación narrativa en la segunda mitad del siglo XIX: Benito Pérez Galdós y Leopoldo Alas «Clarín».

3. La literatura en el siglo XX. Características generales. Las vanguardias.

La lírica en el siglo XX: análisis y comentario de poemas de Antonio Machado, de Juan Ramón Jiménez y de un poeta de la generación de 1927.

Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX.

La narrativa en el siglo XX. Nuevos modelos narrativos.

La novela y el cuento hispanoamericano.

Evolución y transformación del teatro.

El ensayo.

4. Análisis y comentario de una obra de cada época y lectura de los fragmentos más representativos de algunas de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las literaturas extranjeras.

Criterios de evaluación

1. Sintetizar oralmente y por escrito textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.

2. Consultar fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia.

3. Interpretar y valorar textos escritos específicos (humanísticos, periodísticos, científicos, literarios, etc.), analizando su construcción interna y las relaciones del autor con el texto y la obra.

4. Crear textos escritos de diferente tipo adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia y cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.

5. Comprender el origen y desarrollo de la lengua española, en su historia y en el momento actual, valorando sus variedades.

6. Distinguir las diferentes lenguas constitucionales de España, conociendo su origen y evolución y valorando las situaciones de bilingüismo.

7. Conocer e identificar las diferentes variedades del español (espaciales, sociales y de estilo) mediante la observación directa.

8. Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.

9. Analizar la evolución histórica de las formas literarias desde el siglo XVIII hasta la actualidad, atendiendo al marco histórico y cultural, y a su relación con los autores y obras más destacados.

10. Conocer y valorar las obras y los autores más representativos de la literatura de los siglos XVIII, XIX y XX en las diversas lenguas constitucionales y en las grandes líneas de la literatura universal.

11. Manejar los recursos informáticos básicos (procesadores de textos, correctores ortográficos, bases de datos, Internet, multimedia, etc.) y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

12. Conocer y aplicar técnicas de análisis y comentario de textos, así como de elaboración de trabajos académicos.

LENGUAS EXTRANJERAS I y II

Introducción

El incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo del empleo y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias. Asimismo, facilita las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender la lengua propia.

La integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas, demanda también el dominio de lenguas extranjeras que facilite la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

En este contexto, se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.

El alumnado que accede al bachillerato lleva un bagaje de conocimiento de la lengua extranjera que le permite desenvolverse en situaciones habituales de comunicación. En esta etapa es necesario desarrollar más su autonomía, ya que se habrán perfilado con mayor precisión las necesidades e intereses de futuro en cada alumno. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera en el bachillerato supondrá, por una parte, la prolongación y consolidación de lo que ya se conoce y, por otra, un desarrollo de capacidades más especializadas en función de los intereses profesionales y académicos que guiarán el futuro laboral del alumno.

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la enseñanza secundaria obligatoria. Es precisamente en esta etapa posterior cuando se deben desarrollar aún más los mecanismos que permitan al alumnado continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Consejo de Europa establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación.

Las tareas de comunicación configuran un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta dentro de un ámbito específico. Para su realización, se activa la competencia comunicativa, se ponen en juego diversas estrategias y se utilizan diferentes destrezas lingüísticas y discursivas de forma contextualizada. Por lo tanto, las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo.

La competencia comunicativa, que se desarrollará en el proceso de realización de tareas de comunicación, incluirá las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.) y competencia sociolingüística (convenciones sociales, intencionalidad comunicativa, registros, etc.).

La competencia estratégica se podría incluir también como subcompetencia de la competencia comunicativa.

El alumnado utilizará estrategias de comunicación de forma natural y sistemática con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de las destrezas comunicativas. Las destrezas que se desarrollarán serán: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales) y basadas en la interacción o mediación.

Junto con lo expuesto anteriormente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras contribuirá a la formación educativa del alumnado desde una perspectiva global que favorezca el desarrollo de su personalidad, la integración social, las posibilidades de acceso a datos de interés, etc. Especialmente, en esta etapa educativa, los idiomas se utilizarán para promover la formación intelectual y conocer informaciones específicas propias de otras áreas de conocimiento que permitan al alumnado estar en contacto con los cambios permanentes en el saber científico, humanístico y tecnológico.

De esta forma, el bachillerato propiciará que el avance en el conocimiento contribuya a ampliar el horizonte de cada alumno, a que profundice en el acercamiento a otras formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, a intercambiar opiniones sobre problemas que se comparten internacionalmente, a diversificar sus intereses profesionales y a consolidar valores sociales que favorezcan el encuentro en un mundo en que la comunicación internacional se hace cada vez más patente.

Objetivos

1. Utilizar la lengua extranjera, de forma oral y escrita, con el fin de comunicar con fluidez y corrección mediante el uso de estrategias adecuadas.
2. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.
3. Leer de manera autónoma textos de temática general o adecuados a sus intereses, comprender sus elementos esenciales y captar su función y organización discursiva.
4. Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos, tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.
5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.
6. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la lengua extranjera en el futuro.
7. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.
8. Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión

de la lengua y cultura propias, y como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural.

9. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Lenguas Extranjeras I

Contenidos

- I. Habilidades comunicativas:
 1. Obtención de información global y específica de un texto.
 2. Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos.
 3. Escucha comprensiva de mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos.
 4. Interacción oral con otras personas, planificando previamente el mensaje que se desea transmitir y cuidando tanto la coherencia como la corrección formal.
 5. Descripciones y narraciones basadas en experiencias personales.
 6. Formulación de hipótesis sobre las expectativas, intereses o actitudes comunicativas que puedan tener los receptores de los textos.
 7. Ordenación lógica de frases y párrafos con el fin de realizar un texto coherente, utilizando los elementos de enlace adecuados.
 8. Redacción de cartas, tanto informales como con un cierto grado de formalidad.

Alemán

- II. Reflexiones sobre la lengua:
 - A) Funciones del lenguaje y gramática:
 1. Describir cosas y personas, expresar juicios de valor sobre personas y cosas.
Adjetivo en posición predicativa y atributiva.
Declinación del adjetivo. Coordinación de oraciones. Orden de los elementos en la oración.
 2. Indicar dirección, invitar y rechazar una invitación.
Preposiciones de dirección.
Pronombres personales *es* y *man*.
 3. Expresar un estado de ánimo, expresar la filiación, comparar.
Pronombre interrogativo *welch*.
Grados del adjetivo.
Oraciones interrogativas positivas y negativas.
Declinación de los grados del adjetivo.
 4. Relatar hechos acaecidos en el pasado, disculparse, expresar modalidad.
Conjugación del pretérito perfecto.
Adjetivos indefinidos y posesivos.
Conjugación de los verbos modales.
 5. Expresar datos acerca de uno mismo, expresar preferencias y gustos, invitar.
Declinación de los pronombres.
Uso de las preposiciones.
 6. Expresar una necesidad, causa, pertenencia.
El caso genitivo.
Oraciones subordinadas causales.
Oraciones subordinadas completivas.
Orden de los elementos en la oración.

7. Describir, expresar una opinión y fundamentarla.
Declinación del adjetivo atributivo con y sin presentador.
Sistema pronominal.
Pronombres de relativo.

8. Expresar temporalidad, transmitir una información.

Verbos con complemento preposicional.
Adverbios pronominales.
Oraciones subordinadas concesivas.

B) Léxico:

Relacionado con los temas tratados.
Fórmulas y expresiones.

C) Fonética:

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Francés

II. Reflexiones sobre la lengua:

A) Funciones del lenguaje y gramática:

1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Comparar, contrastar y diferenciar distinguiendo datos de opiniones. Expresar preferencias.

El condicional.
Oraciones comparativas.
Expresar las acciones en curso: *être en train de*.
Pronombres relativos.
Presentativos.

2. Hablar de hábitos y costumbres en el pasado.

Expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean.
Revisión de tiempos verbales simples y compuestos.
Adverbios. Locuciones. Conjunciones (las más usuales).

Empleo de *en* e *en* en expresiones corrientes.

3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos.

Las subordinadas temporales (*quand*).
Empleo del *futur simple*.
Empleo del *passé composé* e imperfecto.

4. Expresar la obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad.

Devoir + infinitivo. *Il faut que* + subjuntivo.
Il est indispensable/nécessaire/interdit/etc.
Empleo del imperativo/del infinitivo.

5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis.

Expresión de la condición.
Las relaciones lógicas.

6. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

Poder reconocer el estilo indirecto.
Oraciones declarativas. Órdenes/sugerencias.

7. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado.

Verbos modales: *devoir, pouvoir* + infinitivo (presente y pasado).

8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa.

La expresión de la causa (*parce que-pourquoi*).
La expresión de la consecuencia (*bien que-malgré*).
La expresión de la finalidad (*pour que*).

9. Saber comentar lecturas de tipo literario, científico, tecnológico, filosófico, cultural.

10. Saber comentar emisiones de televisión, vídeo, etcétera (películas, telediarios, documentales, etc.).

B) Léxico:

Relacionado con los temas tratados.
Fórmulas y expresiones.

C) Fonética:

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Inglés

II. Reflexiones sobre la lengua:

A) Funciones del lenguaje y gramática:

1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones. Expresar preferencias.

Like/enjoy/hate...+ -ing o to + infinitivo.
Want + sustantivo/pronombre/*Want to* + infinitivo.
Verbos no utilizados en forma continua.
Adjetivos.
Phrasal verbs.
Pronombres y oraciones de relativo.

2. Hablar de costumbres y hábitos en el pasado.
Expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean.

Diferentes tiempos verbales (voz activa y pasiva).
Would/used to + infinitivo.
Be/get used to + -ing.
Usos del gerundio después de ciertos verbos, preposiciones y como sujeto.
Adverbios de modo e intensidad.

3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos.

Presente continuo / *Will/be going to*.
When/as soon as... + presente simple o perfecto.
Futuro continuo.
Futuro perfecto.

4. Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad.

Modales: *must, mustn't, should/ought to, need, needn't, have to, don't have to, can/be able to, could*.

5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis.

Oraciones condicionales tipo I, II y III.

6. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

Estilo indirecto: preguntas, oraciones declarativas, órdenes y sugerencias.
Verbos introductorios: *ask, declare, apologise, explain, invite, offer, say, suggest, tell, etc.*

7. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado.

Verbos modales: *must, can, may, could, should* + infinitivo simple.
Verbos modales: *must, can, may, could, should* + infinitivo perfecto.

8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa.
Oraciones subordinadas introducidas por los nexos: *because, since, so as, as a result, consequently, etc.*
Have/get something done.
- B) Léxico-semántico:
Relacionado con los temas tratados: experiencias, noticias, ocio, intereses, lugares, etc.
Fórmulas y expresiones.
- C) Fonética:
Pronunciación de fonemas de especial dificultad: *silent letters, etc.*
Formas débiles.
Acentuación de palabras y frases.
Entonación de frases.
Ritmo.

Italiano

- II. Reflexiones sobre la lengua:
- A) Funciones del lenguaje y gramática:
1. Expresar hipótesis y suposiciones.
Verbos *credere, pensare...* + *di* + infinitivo; *credere, pensare...* + *che* + infinitivo.
Uso del futuro para expresar la probabilidad. *Probabilmente, forse* + futuro.
2. Reaccionar ante una información.
Mi sorprende + *che* + subjuntivo.
Mi sembra strano, incredibile + *che* + subjuntivo.
3. Hablar de acciones futuras (proyectos, hipótesis, deseos, otros usos).
Dovere, pensare + *di* + infinitivo.
El tiempo futuro usado en las predicciones, anuncios, cuando hay un elemento de incertidumbre.
Uso de *vorrei, mi piacerebbe* + infinitivo, para expresar deseos.
Uso de *vorrei, mi piacerebbe* + *che* + imperfecto de subjuntivo.
Uso de *sperare* + *di* + infinitivo.
Uso de *sperare* + *che* + presente subjuntivo o futuro.
4. Expresar comparaciones basadas en la cantidad o en otras características.
Comparativos y superlativos: *il/la/i/le, quello/a/i /e + più/meno* + adjetivo; *quello/a/i /e + che + ha/hanno + più/meno* + sustantivo.
Expresiones. *Di più, di meno; in più, in meno; il doppio, il triplo di*, etc.
Migliore/miglio.
Peggior/peggio.
5. Describir lugares, ubicar geográficamente.
Contar por escrito la descripción de algún lugar.
6. Expresar acuerdo y desacuerdo (enérgicamente, con mucha/poca convicción, con reservas).
Uso del indicativo y del subjuntivo.
7. Saber pedir una información por escrito.
- B) Léxico.
Actividades comunes, anuncios, horóscopo, supersticiones, comprar, viajes, gastronomía.
- C) Fonética.
Repaso de sonidos.
Entonación de frases.

Portugués

- II. Reflexiones sobre la lengua:
- A) Funciones del lenguaje y gramática.
1. Caracterizar personas, física y psicológicamente. Comparar, contrastar y diferenciar distinguiendo datos de opiniones. Expresar gustos y preferencias.
Presente del subjuntivo con frases *dubitativas* y *exclamativas*.
Adjetivos calificativos: comparativo.
Adverbios: *fisicamente, inesperadamente, inicialmente*.
2. Hablar de hábitos y costumbres en el pasado. Reforzar una idea con relación al pasado. Hablar de acciones pasadas no concretadas.
Pretérito *mais-que-perfeito simples* del indicativo.
Adverbios: *Sobretudo, anteriormente*.
Verbo: *dar* + preposiciones.
3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Hablar de acciones concluidas en relación a otras. Hablar de acciones repetitivas.
Gerundio compuesto.
Perfrasis de: *vir a* + infinitivo.
Locuciones adverbiales: *de longe*.
4. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado. Expresar duda, deseo, orden y sentimiento.
Presente del subjuntivo con verbos de deseo, orden, duda y sentimiento.
Verbo: *passar* + preposiciones.
Locuciones conjuncionales: *assim que, uma vez que*.
5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis. Expresar deseo, intención y finalidad.
Adverbios: *porventura, acaso*.
Exclamativas de deseo: pretérito imperfecto del subjuntivo vs. presente del subjuntivo.
Locuciones adverbiales: *de certo, por acaso*.
6. Expresar eventualidad en el futuro. Hablar de acciones futuras anteriores a otras también futuras.
Futuro perfecto del indicativo.
Presente del subjuntivo: verbos regulares en *-ar, -er, -ir*.
Locuciones de subordinación: *assim que, uma vez que*.
7. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa. Hablar de acciones concluidas en relación a otras.
Locuciones adverbiales: *de certeza, em alternativa*.
Adverbios: *pessoalmente, prioritariamente, publicamente*.
Pares idiomáticos: *a olhos vistos, de cor e salteado*.
8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa. Hablar de acciones concluidas en relación a otras.
Infinitivo compuesto (forma personal).
Locuciones de subordinación: *visto que, já que, pois que, uma vez que*.
- B) Léxico.
Relacionado con los temas tratados.
Fórmulas y expresiones.
- C) Fonética.
Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

III. Aspectos socioculturales.

1. Valoración positiva del uso de la lengua extranjera como medio para eliminar barreras de entendimiento y comunicación entre pueblos.
2. Contraste entre aspectos culturales de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.
3. Adecuación de los mensajes a las características del interlocutor.
4. Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.
5. Uso de fórmulas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas.
6. Reconocimiento de la presencia e importancia de la lengua extranjera en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
7. Interés por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
8. Interés por establecer relaciones sociales con hablantes de lenguas extranjeras.

Criterios de evaluación

I. Habilidades comunicativas.

1. Extraer información global y específica en los mensajes orales emitidos por los compañeros, el profesor o por los medios de comunicación, reconocer las estrategias comunicativas utilizadas por los interlocutores y en textos escritos auténticos que versen sobre temas de interés general y utilizar destrezas y estrategias relacionadas con distintos tipos y finalidades de lecturas.
 2. Participar en conversaciones o debates preparados de antemano, utilizar las estrategias adecuadas para asegurar la comunicación con el interlocutor y producir mensajes coherentes y con la corrección formal necesaria para hacer posible dicha comunicación.
 3. Entender la información esencial en textos diversos sobre temas de actualidad, la realidad sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera o que tengan interés informativo, anticipando y deduciendo datos a partir del contexto.
 4. Redactar textos diversos con la corrección sintáctica necesaria para su comprensión y utilizar los distintos elementos que aseguren la cohesión y la coherencia del texto.
- II. Reflexiones sobre la lengua.
1. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, mediante la inducción o deducción de las reglas correspondientes, y utilizar elementos lingüísticos de referencia (gramaticales, léxicos, ortográficos, fonéticos y textuales) que faciliten la sistematización del aprendizaje.
 2. Transferir el conocimiento de las reglas de funcionamiento de la lengua extranjera a situaciones nuevas.
 3. Usar de forma autónoma recursos, fuentes de información y materiales de referencia para contrastar conclusiones, sistematizar y consolidar conocimientos.
 4. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje de forma que se produzcan reformulaciones de reglas, se expresen definiciones sobre lo aprendido y se avance en los nuevos aprendizajes.

III. Aspectos socioculturales.

1. Interpretar rasgos que definen la cultura o culturas de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar conocimientos de datos de tipo geográfico, histórico, artístico, literario, etc. e incorporar dicho conocimiento en la comunicación en situaciones contextualizadas.

2. Mostrar acercamiento a la diversidad social y cultural que se transmite cuando se comunica en lengua extranjera y buscar similitudes y diferencias.
3. Desarrollar el interés por valorar positivamente el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional y para el entendimiento de los pueblos y considerar su presencia en el uso de nuevas tecnologías.
4. Profundizar en el conocimiento de la cultura propia a partir de las informaciones socioculturales que transmite la lengua extranjera.

Lenguas Extranjeras II

Contenidos

- I. Habilidades comunicativas.
1. Narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales.
 2. Participación y contribución activa en discusiones o debates sobre diversos temas.
 3. Expresión de argumentación y contra-argumentación, tanto oralmente como por escrito.
 4. Resolución de problemas de forma cooperativa y toma de decisiones en grupo sobre un tema específico.
 5. Lectura de manera autónoma de textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con los intereses profesionales, presentes o futuros, de los alumnos.
 6. Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.
 7. Finalización de textos de los que se han proporcionado uno a varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia.
 8. Participación en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.

Alemán

- II. Reflexiones sobre la lengua.
- A) Funciones del lenguaje y gramática.
1. Comprender narraciones escritas de acontecimientos pasados.
El *Präteritum* de los verbos regulares.
El *Präteritum* de los verbos irregulares.
 2. Relatar hechos acaecidos en el pasado y en el presente.
El pretérito perfecto de los verbos regulares e irregulares.
El pluscuamperfecto.
Oraciones subordinadas temporales.
Conjugación completa del sistema verbal en voz activa.
 3. Expresar relaciones de finalidad y de restricción entre varias acciones.
Oraciones finales y concesivas.
 4. Expresar relaciones espaciales, temporales, causales, finales, restrictivas entre objetos o personas.
Preposiciones de dativo.
Preposiciones de genitivo.
Verbos con complemento preposicional.
 5. Ordenar acontecimientos cronológicamente, destacar informaciones, matizar, expresar hechos con coherencia.
Orden de los elementos en la oración.

6. Expresar la posesión, ampliar información sobre objetos y personas.

Declinación del pronombre relativo en genitivo.
Declinación del pronombre posesivo en genitivo.

7. Describir objetos y personas mediante atributos que expresan temporalidad.

El *Partizip I*.
El *Partizip II*.

8. Expresar condicionalidad, irrealidad, solicitar y preguntar con cortesía.

La perífrasis verbal con *würde...* infinitivo.
Formas de *Konjunktiv II* de los verbos modales y auxiliares.

Oraciones subordinadas condicionales con y sin nexos.

9. Expresar y comprender procesos de elaboración. Expresar acciones de modo impersonal.

Conjugación de la voz pasiva en presente de indicativo, *Präteritum* y pretérito perfecto.
El complemento agente.
Construcciones impersonales con *man* y en voz pasiva.

10. Expresar deseo, ganas, posibilidad, la conveniencia o inconveniencia de hacer algo.

Construcciones de infinitivo con *zu*.
Los infinitivos activo, pasivo y perfecto.

B) Léxico.

Relacionado con los temas tratados.
Fórmulas y expresiones.

C) Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Francés

II. Reflexiones sobre la lengua.

A) Funciones del lenguaje y gramática.

1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir, advertir, argumentar.

Oraciones explicativas y especificativas.
Expresiones para expresar la opinión, el asesoramiento, etc.

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.

Frases hechas.
Locuciones interrogativas. Estereotipos.

3. Saber narrar acontecimientos, películas, biografías. Planificar el relato, respetando las técnicas de expresión.

Empleo del imperfecto/*passé composé*/futuro.
Saber estructurar un relato simple.

4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.

Revisión de las oraciones condicionales.
Empleo del subjuntivo (presente).

5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.

Colocación de adverbio y adjetivos.
Adjetivos compuestos.
Explicar rasgos de carácter y comportamiento.
Participio de presente y participio pasado.
Expresiones idiomáticas.

6. Mostrar acuerdo/desacuerdo. Dar explicaciones.
Conectores: *par conséquent, pour cette raison, donc, le pourquoi, etc.*
Expresiones idiomáticas.

7. Expresar sentimientos y hablar de las relaciones personales.

Être + adjetivos.
La expresión de la comparación (con sustantivos y adjetivos).

Verbos pronominales + adjetivos.
Verbos para expresar el desarrollo de las relaciones personales.

B) Léxico.

Relacionado con los temas tratados.
Fórmulas y expresiones.

C) Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Inglés

II. Reflexiones sobre la lengua.

A) Funciones del lenguaje y gramática.

1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir.

Oraciones de relativo especificativas y explicativas.
Oraciones subordinadas consecutivas introducidas por *so/such... that*.
Should/had better.
Nexos: *although, even if, in spite of*.

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.

Estilo indirecto: preguntas.
Estilo indirecto con los siguientes verbos introductorios: *accept, advise, agree, apologise, ask, beg, declare, explain, insist, invite, offer, etc.*
Derivación: sufijos para formar adjetivos y sustantivos.

3. Narrar una biografía y planificar un relato.

Subordinadas de finalidad introducidas por *so (that), (in order) to, in order not to, so as to, so as not to*.
Adjetivos con *too/enough*.

Usos del infinitivo después de ciertos verbos y adjetivos.
Phrasal verbs.

4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.

Oraciones condicionales, revisión de los tres tipos.
Futuro con *will*.
Oraciones condicionales con *unless/as long as/providing that*.

I wish + pasado simple o perfecto.
I wish + *would*.

5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.

Orden de adjetivos y adjetivos compuestos.
Phrasal verbs para explicar rasgos de carácter o modos de comportamiento.
 Participio de presente y de pasado.
 Expresiones idiomáticas.

6. Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones.

Conectores: *for this reason, in addition, moreover, on the other hand, because, whereas, for example, consequently, etc.*

Regret/remember + gerundio/infinitivo.
 Prefijos para formar opuestos: *un-, in-, um-, il-, ir-, dis-, etc.*

7. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas y en la sociedad.

Voz pasiva.
Need/needn't + infinitivo.
 Verbos seguidos de gerundio o infinitivo.
Have/get something done.

8. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.

Be + adjetivos.
 Comparaciones: *as if, as... as, as though.*
 Verbos pronominales seguidos de adjetivos.
Phrasal verbs para hablar del desarrollo de las relaciones personales.

B) Léxico-semántico.

Relacionado con los temas tratados: experiencias, noticias, ocio, intereses, lugares, etc.
 Fórmulas y expresiones.

C) Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad: /s/ en posición final, etc.
 Formas débiles.
 Acentuación de palabras y frases.
 Entonación de frases.
 Ritmo.

Italiano

II. Reflexiones sobre la lengua.

A) Funciones del lenguaje y gramática.

1. Repaso de algunas funciones.

Expresar opiniones.
 Expresar hipótesis.
 Expresar acuerdo/desacuerdo.
 Describir personas, objetos, lugares.
 Contar hechos pasados.
 Expresar hipótesis.

2. Mostrar desacuerdo: protestar.
 3. Saber solicitar información por escrito.

Cartas comerciales (fórmulas).

4. Relatar lo que una persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

El escrito indirecto (tiempos verbales, pronombres, marcadores temporales y espaciales, etc.).
 Verbos *domandare, chiedere* + *se* + verbo conjugado.
 Verbos *domandare, chiedere* + *se* + subjuntivo/indicativo.
 Verbos *domandare, chiedere* + *di* + infinitivo.

5. Interpretar y resumir cosas dichas por otras personas.

Elementos que se repiten/se anulan en el paso del estilo directo al indirecto.

6. La forma pasiva.

Uso de la forma pasiva.
 Diferencias entre registros formales e informales, entre lengua oral y escrita.

Elementos para presentar informaciones sobre las que no estamos seguros o han sido pronunciados por otras personas.

7. El *passato* remoto.

Uso del tiempo verbal en la lengua hablada.

Verbos regulares e irregulares.
 Otras cartas de registro formal.

B) Léxico.

Lugares, hoteles, carreteras, transportes, ofertas de trabajo, lenguaje burocrático (bancos, oficinas de correos, etc.).

C) Fonética.

Çonsonantes dobles.
 Énfasis.

Portugués

II. Reflexiones sobre la lengua.

A) Funciones del lenguaje y gramática.

1. Caracterizar, detallada, física y psicológicamente personas reales o imaginarias. Hablar de calidades y defectos.

Comparaciones.
 Perífrasis de: *ir (p.p.s.)* + infinitivo.
 Adjetivos calificativos: comparativo y superlativo.
 Verbo *ver* y sus derivados: *prever, antever, entrever, rever.*

2. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir. Sugerir y expresar deseos.

Presente del subjuntivo con: *quem quer que, onde quer que, o que quer que, quer... quer.*
 Frases enfáticas: verbo *ser.*
 Pronombres y oraciones del relativo.

3. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos. Descifrar anuncios.

Concesivas con repetición del verbo: presente del subjuntivo + partícula de ligación + futuro del subjuntivo.
 Estilo indirecto-estilo directo.
 Derivación por sufijación y prefijación.
 Interrogativas indirectas.

4. Narrar una biografía y planificar un relato.

Verbo *ficar* + preposiciones.
 Conjunciones y locuciones de subordinación: *que, para que, a fim de que.*
 Numerales ordinales.

5. Mostrar acuerdo, desacuerdo y dar explicaciones. Emitir juicios de valor.

Oraciones con: *quanto mais, quanto menos, quanto pior* + presente de indicativo/futuro de subjuntivo... *mais, menos, pior* + presente o futuro de indicativo.
 Adverbios: *rapidamente, principalmente.*
 Locuciones preposicionales: *de acordo com, ao longo de.*

6. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Protestar y expresar sentimiento de pesar y arrepentimiento.

Presente del subjuntivo con: *por mais que, por muito que, por pouco que*.

Pretérito imperfecto del subjuntivo con oraciones condicionales.

Expresiones idiomáticas: *dar o braço a torcar, não ter papas na língua*.

Condicional pretérito.

7. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. Reforzar una idea.

Pronombres personales complemento (énfasis).

Pretérito imperfecto del subjuntivo con: *quem me dera que, oxalá, como se*.

Conjugación pronominal con futuro imperfecto del indicativo y condicional presente.

8. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad. Expresar eventualidad en el futuro.

Presente del subjuntivo con expresiones no personales, conjunciones y locuciones.

Futuro del subjuntivo con conjunciones y locuciones.

Adverbios: *acolá, algures*.

B) Léxico.

Relacionado con los temas tratados.
Fórmulas y expresiones.

C) Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.

Acentuación.

Entonación.

Ritmo.

III. Aspectos socioculturales.

1. Identificación de los rasgos dialectales más significativos de la lengua extranjera.

2. Valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.

3. Reconocimiento de diferencias culturales y de comportamientos sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.

4. Reflexión sobre similitudes y diferencias entre culturas.

5. Valoración de la lengua extranjera como medio para acceder a otras culturas y como instrumento de comunicación internacional.

6. Reflexión sobre otros modos de organizar las experiencias, con el fin de desarrollar actitudes de comprensión hacia otras convenciones culturales.

7. Uso de registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.

8. Reconocimiento de la importancia de la lengua extranjera para profundizar en conocimientos que resulten de interés a lo largo de la vida profesional.

Criterios de evaluación

I. Habilidades comunicativas.

1. Extraer informaciones globales y específicas previamente requeridas de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad, aspectos de las culturas relacionadas con sus estudios e intereses y de textos escritos variados, utilizando las estrategias más adecuadas para inferir significados de datos desconocidos y demostrar la comprensión con una tarea específica.

2. Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados previamente sobre temas de interés para el alumno, relacionados con otras áreas del currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera y utilizar las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación.

3. Leer de manera autónoma la información contenida en textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con sus estudios e intereses presentes o futuros.

4. Redactar, con ayuda del material de consulta pertinente, textos que demanden una planificación y una elaboración reflexiva de contenidos y cuidar la corrección lingüística, la cohesión y la coherencia.

II. Reflexiones sobre la lengua.

1. Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos y aplicar con rigor los mecanismos de autocorrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje.

2. Utilizar de manera espontánea las estrategias de aprendizaje adquiridas y consultar materiales de referencia tales como diccionarios de varios tipos, gramáticas, grabaciones y otras fuentes para resolver nuevos problemas planteados en la comunicación o profundizar en el aprendizaje del sistema lingüístico y de datos socioculturales.

3. Analizar y reflexionar sobre los distintos componentes de la competencia comunicativa como elementos que ayudan a lograr éxito en la comunicación.

4. Valorar la efectividad de las reglas que se conocen como resultado de procesos inductivo-deductivos y mostrar disponibilidad para modificarlas si es necesario.

III. Aspectos socioculturales.

1. Analizar, a través de documentos auténticos, las manifestaciones culturales y aspectos sociolingüísticos transmitidos a través de la lengua extranjera, desde una perspectiva enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumno.

2. Identificar elementos cinésicos, gestuales, patrones de comportamiento, etc., que difieren entre los grupos de una misma comunidad lingüística y entre miembros de culturas diferentes.

3. Usar registros adecuados y considerar el contexto en que se produce la comunicación.

4. Comprender datos e informaciones que favorezcan el desarrollo profesional, que sean propias de la civilización de países donde se habla la lengua extranjera y en el ámbito de la comunicación internacional.

Modalidad de Artes

DIBUJO ARTÍSTICO I Y II

Introducción

La presencia de las asignaturas Dibujo Artístico, en la modalidad de Artes del bachillerato, se comprende como respuesta a la necesidad de comunicación con nuestros semejantes a través de un lenguaje universal que permita transmitir ideas, descripciones y sentimientos: El lenguaje del dibujo.

El valor formativo de la materia reside en el desarrollo de la capacidad para comprender las formas del entorno y su expresión mediante este lenguaje. Al desarrollo y potenciación de la capacidad observadora se unirá el paulatino dominio de los recursos procedimentales, ins-

trumentos y técnicas que permitan la expresión del pensamiento de forma visual (gráfico-plástica).

Muy importante será concienciar a los alumnos del poder de comunicación del lenguaje del dibujo, un lenguaje que carece de barreras idiomáticas y que posee una inmediatez única para la captación del mensaje. Es a la vez universal e individual. Con el auge de las nuevas tecnologías es necesario dotar al individuo del conocimiento de un lenguaje propio que le permita utilizarlas sin el riesgo de perder su individualidad.

Con la presente organización de contenidos se pretende un sistema de aprendizaje continuo, en el que todo conocimiento nuevo tenga una aplicación inmediata y se comprenda como parte de un proceso.

En general, el desarrollo de los contenidos de la asignatura Dibujo Artístico I obliga a una aproximación a éstos de forma objetiva. Se evitarán las intenciones expresivas de carácter subjetivo, reservadas para Dibujo Artístico II.

En la asignatura de Dibujo Artístico II se interpretan las formas desde distintas intenciones comunicativas, se completa el conocimiento de la relación entre las formas y se cultiva el correcto uso de los instrumentos y materiales comenzado en Dibujo Artístico I.

Se fomenta el desarrollo de la sensibilidad artística y la creatividad, concienciando siempre del necesario equilibrio emoción-razón que debe existir en el aprendizaje del Dibujo Artístico.

Con estos planteamientos de la materia se pretende la adquisición de unos conocimientos, vocabulario y destrezas que permitan al individuo, tanto expresarse correctamente usando los medios gráfico-plásticos, como desarrollar su personalidad artística.

La adquisición de los conocimientos se producirá de forma progresiva y continua para que vaya unida a unos resultados prácticos que motiven al alumno e inviten a invertir un tiempo indispensable para su formación, en un estudio y análisis objetivo y riguroso de las formas, que le permitirá, a continuación, una vez afianzados los conocimientos, enfrentarse a otros contenidos de una manera más creativa y personal.

DIBUJO ARTÍSTICO I

Objetivos

1. Conocer y distinguir los elementos básicos de configuración de la forma, empleándolos correctamente en la representación analítica de objetos del entorno.
2. Entender la forma de los objetos a representar como consecuencia de su estructura y saberla representar gráficamente.
3. Comprender los distintos datos visuales de las formas como partes relacionadas de un conjunto, prestando especial interés a la relación de proporción entre ellos.
4. Comprender la distinta importancia de los datos visuales que forman el conjunto de las formas, representándolos prioritariamente según su importancia en el conjunto e ignorando detalles superfluos.
5. Conocer la terminología básica de la materia, así como los materiales y procedimientos adecuados al fin pretendido. Adquirir el dominio de las técnicas al servicio de las ideas y proceder de una manera racional y ordenada en el trabajo.
6. Conocer bases teóricas sobre el color que permitan su aplicación plástica de una manera razonada y directa.

Contenidos

1. La forma:
 - Introducción a la terminología, materiales y procedimientos propios del contenido.
 - Elementos básicos en la configuración de la forma. La línea como elemento configurador de formas planas de estructura geométrica sencilla. La línea como elemento configurador de formas volumétricas de estructura sencilla. Partes vistas y partes ocultas.
 - Transformaciones de la forma tridimensional. Secciones y cortes.
 - Proporción entre las partes de una misma forma tridimensional.
2. Las formas asociadas. La composición:
 - Proporción entre distintas formas en el plano.
 - La perspectiva. Aplicación de la perspectiva cónica al Dibujo Artístico.
 - Organizaciones compositivas. Simetrías-contrastes-tensiones.
3. El claroscuro:
 - Introducción a la terminología, materiales y procedimientos básicos propios del contenido.
 - La mancha como elemento configurador de la forma. Importancia del claroscuro para la expresión del volumen.
4. El color:
 - Introducción a la terminología, materiales y procedimientos básicos.
 - Síntesis aditiva y síntesis sustractiva. Color luz-color pigmento.
 - Modificación del color. Conceptos de saturación-tono-valor.
 - Colores complementarios.
 - Relaciones armónicas e interacción del color.

Criterios de evaluación

1. Utilizar con propiedad la terminología específica correspondiente a los distintos contenidos de la materia, así como conocer y utilizar correctamente los procedimientos y materiales empleados.
2. Describir gráficamente objetos del entorno, distinguiendo en ellos elementos básicos de la configuración de su forma (líneas y planos, tanto vistos como ocultos).
3. Representar con intención descriptiva formas tridimensionales sobre el plano, con atención a la proporción y a las deformaciones perspectivas.
4. Representar gráficamente objetos de marcado carácter volumétrico por medio de línea y mancha, sabiendo traducir el volumen mediante planos de grises.
5. Demostrar el conocimiento de los fundamentos físicos del color y su terminología básica.
6. Realizar representaciones plásticas a través de procedimientos y técnicas cromáticas de formas artificiales sencillas, atendiendo a la modificación del color producida por la incidencia de la luz dirigida con ese fin.

DIBUJO ARTÍSTICO II

Objetivos

1. Saber interpretar una forma desde diversas intenciones comunicativas con técnicas distintas y realizar además modificaciones creativas que propicien la creación de formas nuevas.

2. Comprender y valorar la importancia del estudio al natural de formas orgánicas.

3. Comprender las variables en la composición, experimentando con las relaciones entre los elementos gráfico-plásticos de ésta.

4. Desarrollar la memoria visual y la retentiva mediante ejercicios que potencien los mecanismos perceptivos y expresivos al servicio de la representación de formas e imágenes procedentes del exterior o del interior de sí mismos.

5. Conocer, apreciar y adecuar las posibilidades expresivas de las distintas técnicas y materiales, aplicándolas de una manera ordenada.

6. Desarrollar la sensibilidad artística. Concienciarse del equilibrio emoción-razón necesario en el aprendizaje del Dibujo Artístico.

7. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos como instrumentos de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las ajenas.

Contenidos

1. Análisis y modificación de la forma:
Estudio de la forma. Apunte-esquema-boceto.
Representación analítica. Representación sintética.
2. Análisis de formas naturales:
Estudio descriptivo.
Modificación comunicativa.
3. Aproximación subjetiva a las formas:
Psicología de la forma y la composición. Distintas organizaciones espaciales de las formas.
Equilibrios y tensiones.
Variaciones de la apariencia formal respecto al punto de vista perceptivo.
Valor expresivo de la luz y el color.
Estudio de la composición en obras de arte de la pintura.
4. Forma real. Memoria visual:
Trabajos de retentiva.
5. Análisis de la figura humana:
Relaciones de proporcionalidad.
Estudio del movimiento en la figura humana.
6. Análisis espaciales:
Antropometría.
Espacios interiores.
Espacios exteriores. Espacios urbanos y naturales.

Criterios de evaluación

1. Utilizar correctamente la terminología específica, materiales y procedimientos correspondientes a los distintos contenidos de la materia.
2. Saber interpretar una misma forma u objeto en diversos niveles icónicos (apunte-esquema-boceto) en función de distintas intenciones comunicativas.
3. Realizar dibujos de formas naturales con carácter descriptivo y modificarlas posteriormente con intenciones comunicativas diversas.
4. Representar gráficamente diferentes apariencias de un mismo objeto ocasionadas por su distinta orientación respecto al punto de vista perceptivo.
5. Representar gráficamente un conjunto de volúmenes geométricos y naturales y describir la disposición de los elementos entre sí, atendiendo a las proporciones y a las deformaciones perspectivas.

6. Describir gráficamente lo esencial de formas observadas brevemente con anterioridad mediante definiciones lineales claras y explicativas.

7. Realizar estudios gráficos de figura humana atendiendo principalmente a la relación de proporciones y a la expresividad del movimiento.

8. Representar gráficamente, en bocetos o estudios, aspectos del entorno del aula, edificio del centro, entorno urbano y exteriores naturales, a fin de conseguir expresar términos espaciales y efectos perspectivos de profundidad, así como valoración de proporciones y contrastes lumínicos.

DIBUJO TÉCNICO I y II

Introducción

El Dibujo Técnico surge en la cultura universal como un medio de expresión y comunicación indispensable, tanto para el desarrollo de procesos de investigación sobre las formas, como para la comprensión gráfica de bocetos y proyectos tecnológicos y artísticos, cuyo último fin sea la creación de productos que puedan tener un valor utilitario, artístico, o ambos a la vez. La función esencial de estos proyectos consiste en ayudar a formalizar o visualizar lo que se está diseñando o creando y contribuye a proporcionar, desde una primera concreción de posibles soluciones, hasta la última fase del desarrollo donde se presentan los resultados en dibujos definitivamente acabados.

Es necesario el conocimiento de un conjunto de convencionalismos que están recogidos en las normas para el Dibujo Técnico, que se establecen en un ámbito nacional e internacional.

La asignatura favorece la capacidad de abstracción para la comprensión de numerosos trazados y convencionalismos, lo que la convierte en una valiosa ayuda formativa de carácter general.

Se aborda el Dibujo Técnico en dos cursos, de manera que se adquiera una visión general y completa desde el primero, profundizando y aplicando los conceptos en soluciones técnicas más usuales en el segundo.

Los contenidos se desarrollan de forma paralela en los dos cursos, pero en sus epígrafes se aprecia el nivel de profundización y se determinan, con mayor o menor concreción, las aplicaciones y ejercicios concretos.

En resumen, cada curso, al enunciar sus contenidos, tiene por objeto consolidar los conocimientos anteriores, ahondar en el nivel de profundización y buscar aplicaciones técnico-prácticas.

Objetivos

1. Desarrollar las capacidades que permitan expresar con precisión y objetividad las soluciones gráficas.
2. Apreciar la universalidad del Dibujo Técnico en la transmisión y comprensión de las informaciones.
3. Conocer y comprender los fundamentos del Dibujo Técnico para aplicarlos a la lectura e interpretación de los diseños, planos y productos artísticos y a la representación de formas, ateniéndose a las diversas normas, y para elaborar soluciones razonadas ante problemas geométricos en el campo de la técnica y del arte, tanto en el plano, como en el espacio.
4. Valorar la normalización como el convencionalismo idóneo para simplificar, no sólo en la producción, sino también la comunicación, dándole a ésta un carácter universal.
5. Comprender y representar formas, ateniéndose a las normas UNE e ISO.
6. Fomentar el método y el razonamiento en el dibujo, como medio de transmisión de las ideas científico-técnicas.

7. Utilizar con destreza los instrumentos específicos del Dibujo Técnico y valorar el correcto acabado del dibujo, así como las mejoras que puedan introducir las diversas técnicas gráficas en la representación.

8. Potenciar el trazado de croquis y perspectivas a mano alzada, para alcanzar la destreza y rapidez imprescindibles en la expresión gráfica.

9. Relacionar el espacio con el plano, comprendiendo la necesidad de interpretar el volumen en el plano, mediante los sistemas de representación.

DIBUJO TÉCNICO I

Contenidos

1. Trazados fundamentales en el plano.
2. Proporcionalidad y semejanza, escalas.
3. Polígonos.
4. Transformaciones geométricas.
5. Tangencias.
6. Curvas técnicas. Definiciones y trazado, como aplicación de tangencias.
7. Curvas cónicas. Definición y trazado.
8. Sistemas de representación: Fundamentos de los sistemas de representación. Características fundamentales. Utilización óptima de cada uno de ellos. Sistema diédrico. Representación del punto, recta y plano; sus relaciones y transformaciones más usuales. Sistemas axonométricos; Isometría y perspectiva caballera. Representación de sólidos.
9. Normalización y croquización: Normas fundamentales UNE, ISO. La croquización. El boceto y su gestación creativa. Acotación.

Criterios de evaluación

1. Resolver problemas geométricos, valorando el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Utilizar escalas para la interpretación de planos y elaboración de dibujos.
3. Diseñar objetos de uso común y no excesivamente complejos, en los que intervengan problemas de tangencia.
4. Representar gráficamente una perspectiva cónica a partir de su definición y el trazado de sus elementos fundamentales.
5. Utilizar el sistema diédrico para representar figuras planas y volúmenes sencillos.
6. Realizar la perspectiva de objetos simples definidos por sus vistas fundamentales y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutados a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción sencillos y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, acotación y simplificaciones indicadas en éstas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo Técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

DIBUJO TÉCNICO II

Contenidos

1. Trazados en el plano: Arco capaz. Cuadrilátero inscriptible.
2. Proporcionalidad y semejanza: Teoremas del cateto y de la altura. Figuras semejantes.

3. Potencia:

Eje y centro radical. Sección áurea.

4. Polígonos:

Rectas y puntos notables en el triángulo. Análisis y construcción de polígonos regulares.

5. Transformaciones geométricas:

Proyectividad y homografía. Homología y afinidad. Inversión.

6. Tangencias:

Tangencias, como aplicación de los conceptos de potencia e inversión.

7. Curvas técnicas:

Curvas cíclicas. Cicloide. Epicloide. Hipocicloide. Envolverte de la circunferencia.

8. Curvas cónicas. Tangencias e intersecciones con una recta:

Elipse. Hipérbola. Parábola.

9. Sistemas de representación:

Fundamentos de proyección. Distintos sistemas de representación.

10. Vistas:

Vistas, según la norma UNE 1032.

11. Sistema diédrico:

Métodos: Abatimiento, giro y cambio de plano. Paralelismo y perpendicularidad. Intersecciones y distancias. Verdaderas magnitudes. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Representación de los poliedros regulares. Intersección con rectas y planos. Secciones y desarrollos.

12. Sistema axonométrico ortogonal:

Escalas axonométricas. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones. Relación del sistema axonométrico con el diédrico.

13. Sistema axonométrico oblicuo:

Fundamentos del sistema. Coeficiente de reducción. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones.

14. Sistema cónico de perspectiva lineal:

Fundamento y elementos del sistema. Perspectiva central y oblicua. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Intersección con recta y plano. Trazado de perspectivas de exteriores.

15. Normalización:

Dibujo industrial. Acotación. Dibujo de arquitectura y construcción. Acotación.

Criterios de evaluación

1. Resolver problemas geométricos y valorar el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Ejecutar dibujos técnicos a distinta escala, utilizando la escala gráfica establecida previamente y las escalas normalizadas.
3. Aplicar el concepto de tangencia a la solución de problemas técnicos y al correcto acabado del dibujo en la resolución de enlaces y puntos de contacto.
4. Aplicar las curvas cónicas a la resolución de problemas técnicos en los que intervenga su definición, las

tangencias o las intersecciones con una recta. Trazar curvas técnicas a partir de su definición.

5. Utilizar el sistema diédrico para la representación de formas poliédricas o de revolución. Hallar la verdadera forma y magnitud y obtener sus desarrollos y secciones.

6. Realizar la perspectiva de un objeto definido por sus vistas o secciones y viceversa.

7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutadas a mano alzada.

8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, cortes, secciones, acotación y simplificación, indicadas en ellas.

9. Culminar los trabajos de Dibujo Técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

FUNDAMENTOS DE DISEÑO

Introducción

En una sociedad tan pragmática como la nuestra, el mundo del diseño, en todos sus aspectos, tanto el diseño gráfico como el tridimensional o el de interiores, son de una importancia vital.

Tenemos que crear ciudadanos que sepan expresarse y comunicarse en una sociedad competitiva, a la vez que libre y creativa.

Para ello, partiendo del conocimiento y desarrollo del Diseño desde sus comienzos, en nuestra era industrial, y unidos al cumplimiento de los dos conceptos básicos de todo diseño, funcionalidad y estética, esta asignatura deberá dotar al alumno de los fundamentos básicos y necesarios con los que pueda acceder a profesiones totalmente actuales y de amplio desarrollo de futuro.

Es una asignatura fundamentalmente práctica y experimental. Sin pretender formar especialistas en la materia, sí busca proporcionar al alumno unos conocimientos fundamentales, pero generales en el ámbito del Diseño, haciendo referencia a dos conjuntos básicos: Diseño en el plano, llamándolo gráfico y Diseño en el espacio, integrando en este término el Diseño objetual y el Diseño de interiores.

Objetivos

1. Fomentar en el alumno la capacidad de investigación e imaginación suficientes para desarrollar la creación de formas nuevas, funcionales y bellas que puedan conectar con una sociedad a la que deberá aportar con sus ideas la renovación necesaria para la comunicación intercultural.

2. Desarrollar la capacidad de percepción en el alumno, tanto en el campo de la publicidad como sobre cualquier objeto tridimensional que deba cumplir una función.

3. Dominar los elementos básicos del diseño gráfico, tanto plásticos: composición, color, técnica y expresión, como los semióticos: simbología del signo, claridad en los mensajes, psicología del espectador.

4. Adquirir un amplio conocimiento de los sistemas de representación, tanto del sistema diédrico, como de los diferentes tipos de perspectiva para poder representar en un plano diseños tridimensionales.

5. Dominar las técnicas de expresión necesarias para el desarrollo de los diferentes fines.

6. Fomentar y desarrollar la visión espacial del alumno.

7. Analizar, interpretar y modificar los diferentes tipos de diseño presentes en el entorno del alumno.

8. Ser capaces de crear espacios habitables, transformarlos y diseñarlos en un plano.

Contenidos

1. Diseño gráfico:

Elementos básicos de la forma: punto, línea y plano. Investigación sobre dichas formas. Contraste visual para su mejor percepción.

Estudios genéricos para su posterior aplicación: tangencias, enlaces, óvalos, elipses, etc. Tipografía.

Estudios del color, tanto desde un punto de vista plástico, como psicológico.

La señalética, la semiología, la psicología: conocimientos necesarios de los mismos para que el alumno sea capaz de elaborar mensajes claros con gran contenido en su intención.

2. Diseño tridimensional:

Estudio de los sistemas de representación: sistema diédrico, axonometrías.

Acotación. Escalas. Secciones.

Estudio de los principales hitos de la historia del Diseño.

Nociones de antropometría, ergonomía, biónica.

Aplicación del color y las texturas para conseguir los efectos expresivos adecuados.

3. Diseño de interiores:

Perspectiva cónica.

Distribución de espacios, itinerarios y recorridos.

Estudio del color, de la luz, ambientación.

Criterios de evaluación

1. Reconocer las formas básicas: punto, línea y plano, así como sus múltiples posibilidades de composición, ritmo, color, etc.

2. Realizar trazados geométricos en proyectos sobre logotipos de imagen de empresa, iconos, etc., y aplicar en ellos sus conocimientos y capacidad de resolución en una imagen creativa.

3. Valorar en los diseños gráficos en general la calidad de la tipografía, color, texturas, así como el contenido de los mensajes.

4. Aplicar los conocimientos de composición, comunicación y expresión en carteles, carátulas de CD, portadas y diseño de libros, folletos y publicidad en general, aplicando criterios críticos.

5. Demostrar la visión espacial por medio de la representación de objetos tridimensionales, dibujados en los diferentes tipos de perspectiva, así como los conocimientos específicos de dichos sistemas de representación.

6. Aplicar los estudios del clarooscuro y las texturas al diseño objetual.

7. Demostrar el conocimiento de la perspectiva cónica en el diseño de interiores.

8. Distribuir y transformar espacios habitables y circuitos de tránsito en el diseño de interiores.

9. Conjuguar en un proyecto final el estudio lumínico, las texturas y la ambientación, así como estudiar los materiales necesarios acordes con las necesidades del proyecto.

HISTORIA DEL ARTE

Introducción

La Historia del Arte es una disciplina autónoma con sus propios objetivos y métodos. El objeto de estudio de esta materia es la obra de arte como producto resultante de la inteligencia, creatividad y actuación humana en diálogo permanente con el tiempo y el espacio, que se expresa con sus propios códigos y enriquece la visión

global de la realidad y sus múltiples formas de hacerse manifiesta. Al mismo tiempo, por la complejidad de factores que confluyen en la creación artística, se relaciona profundamente con otras áreas de conocimiento y campos de actividad.

Se trata de una materia necesaria en la educación artística, tanto de carácter general, que implica a todos los ciudadanos, como para los que optan por una formación artística específica, lo que ha hecho de ella una disciplina de gran tradición educativa por sus cualidades formativas y puesto que el arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión que ha alcanzado a través de los medios de comunicación social.

El estudio de la Historia del Arte ha de aportar al alumno los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración de las obras de arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual, teniendo en cuenta que en la sociedad actual, altamente tecnificada, el ámbito de las artes plásticas tradicionales se ha visto enriquecido con la aportación de otras manifestaciones procedentes de los medios de comunicación visual, de modo que el universo de la imagen forma parte de nuestra realidad cotidiana.

Igualmente, la obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye, en sí misma, un valioso documento y un testimonio indispensable y singular para conocer el devenir de las sociedades, al tiempo que se virtualiza como elemento transformador de éstas. Por ello, resulta imprescindible el estudio de la obra de arte en su contexto socio-cultural como punto de partida para el análisis de los diferentes factores y circunstancias implicadas en el proceso de creación de la obra artística, y enseñar a apreciar el arte contextualizado en la cultura visual de cada momento histórico, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas tienen otra dimensión al perdurar a través del tiempo como objetos susceptibles de usos y funciones sociales diferentes en cada época.

Por otro lado, la importancia del patrimonio artístico, los desafíos que plantea su conservación, junto con el potencial de recursos que contiene para el desarrollo inmediato y futuro de la sociedad, constituyen otro motivo fundamental que demanda una adecuada formación que promueva su conocimiento, disfrute y conservación, como legado que ha de transmitirse a las generaciones del futuro.

La práctica docente pone de manifiesto la dificultad de abarcar la amplitud y complejidad de los contenidos de la materia. Por ello, se hace necesaria una selección equilibrada de estos contenidos que permita una aproximación general al desarrollo del arte de Occidente, con especial atención al arte contemporáneo, expresión de la época más inmediata en la que estamos inmersos. Esta selección responde a un criterio que trata de sintetizar la claridad expositiva y la lógica interna de la materia mediante una visión global.

La formulación de los contenidos para este curso de bachillerato debe entenderse en un sentido amplio e integrador. No obstante, esta introducción recoge los procedimientos y las actitudes básicas para el análisis, interpretación y valoración de la obra de arte.

Objetivos

1. Comprender y valorar los cambios en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.
2. Entender las obras de arte en su globalidad, como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y valoradas como documento testimonial de una época y cultura.

3. Utilizar diferentes metodologías para el estudio de la obra de arte, que motiven su conocimiento racional y desarrollen la sensibilidad y la creatividad.

4. Realizar actividades de documentación e indagación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la Historia del Arte.

5. Reconocer y diferenciar las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos del arte occidental, situándolas en el tiempo y en el espacio y valorando su pervivencia en etapas posteriores.

6. Conocer el lenguaje artístico de cada una de las artes visuales y adquirir una terminología específica, utilizándola con precisión y rigor.

7. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico y contribuir a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras.

8. Valorar la ciudad, en su dimensión espacial y temporal, como objeto de la Historia del Arte y marco privilegiado de sus manifestaciones y proyectar esta conciencia hacia su evolución futura.

9. Contribuir a la formación del gusto personal, a la capacidad de disfrutar el arte y a desarrollar el sentido crítico, aprendiendo a expresar sentimientos propios ante las creaciones artísticas.

Contenidos

1. Aproximación a la Historia del Arte y a los lenguajes artísticos:

El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio.

El lenguaje de las artes visuales y su terminología. Percepción y análisis de la obra de arte.

Pervivencia y conservación del patrimonio artístico.

2. Los inicios del arte:

El legado de la Prehistoria: la pintura rupestre y la arquitectura megalítica.

Aportaciones artísticas de Egipto y Mesopotamia: arquitectura y artes figurativas.

3. El arte clásico: Grecia:

La arquitectura griega. Los órdenes. El templo y el teatro. La Acrópolis de Atenas.

La evolución de la escultura griega.

4. El arte clásico: Roma:

La arquitectura: caracteres generales. La ciudad romana.

La escultura: el retrato. El relieve histórico.

El arte en la Hispania romana.

5. Arte paleocristiano y bizantino:

Aportaciones del primer arte cristiano: la basílica. La nueva iconografía.

Arte bizantino. La época de Justiniano. Santa Sofía de Constantinopla y San Vital de Rávena.

6. El arte prerrománico:

El contexto europeo. Época visigoda.

Arte asturiano y Arte mozárabe.

7. Arte islámico:

Orígenes y características del arte islámico.

La mezquita y el palacio en el arte hispano-musulmán.

8. El arte románico como primera definición de Occidente:

La arquitectura: el monasterio y la iglesia de peregrinación.

La portada románica. La pintura mural.

El arte románico en el Camino de Santiago.

9. El arte gótico como expresión de la cultura urbana:

La arquitectura: catedrales, lonjas y ayuntamientos.
La arquitectura gótica española. La portada gótica.
La pintura: Giotto y los primitivos flamencos.

10. El arte del Renacimiento:

Arte italiano del Quattrocento.
La arquitectura: Brunelleschi y Alberti.
La escultura. Donatello.
La pintura. Masaccio, Fra Angelico, Piero della Francesca y Botticelli.
El Cinquecento.
De Bramante a Palladio: el templo, el palacio y la villa.
La escultura. Miguel Ángel.
La pintura: escuela romana y escuela veneciana.
El Renacimiento en España. Arquitectura, escultura y pintura: El Greco.

11. El arte barroco:

Urbanismo y arquitectura. Bernini y Borromini.
El palacio del poder: Versalles.
España: De la plaza mayor al palacio borbónico.
La escultura barroca. Bernini. La imaginería española.
La pintura barroca: italiana, flamenca y holandesa: Rubens y Rembrandt.
La pintura española: Ribera, Zurbarán y Murillo. Velázquez.

12. Las artes europeas a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX:

El Neoclasicismo. Urbanismo y arquitectura. Escultura: Canova. Pintura: David y Goya.
El Romanticismo. La pintura romántica. Delacroix.

13. Hacia la arquitectura moderna: Urbanismo y arquitectura en la segunda mitad del siglo XIX:

Las grandes transformaciones urbanas. El eclecticismo.
La arquitectura de los nuevos materiales. La escuela de Chicago.
El modernismo.

14. El camino de la modernidad: Las artes figurativas en la segunda mitad del siglo XIX:

La pintura realista. Courbet.
La pintura impresionista. El neoimpresionismo.
La escultura. Rodin.

15. Las vanguardias históricas: las artes plásticas en la primera mitad del siglo XX:

Fauvismo y expresionismo. Cubismo y futurismo.
Los inicios de la abstracción. Dadá y surrealismo. Dalí. Picasso.

16. Arquitectura y urbanismo del siglo XX:

El movimiento moderno: El funcionalismo. La Bauhaus. Le Corbusier.
El organicismo. Wright.
La arquitectura postmoderna. Últimas tendencias.

17. De la abstracción a las últimas tendencias: las artes plásticas en la segunda mitad del siglo XX:

El expresionismo abstracto y el informalismo.
La abstracción postpictórica y el «minimal art».
La nueva figuración. El «pop art». El hiperrealismo. Últimas tendencias.

18. El arte y la cultura visual de masas:

Arte y sociedad de consumo.
La fotografía. El cine.
El cartel y el diseño gráfico. El cómic.
Las nuevas tecnologías.

Criterios de evaluación

1. Analizar y comparar los cambios producidos en la concepción del arte y sus funciones en distintos momentos históricos y en diversas culturas.

2. Relacionar las manifestaciones artísticas con su contexto histórico y cultural y valorar la diversidad de corrientes y modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época.

3. Analizar, situar en el tiempo y en el espacio e interpretar, a partir de diversas metodologías, obras de arte representativas en la evolución de la cultura occidental.

4. Utilizar, con precisión y rigor, la terminología específica de las artes visuales.

5. Interpretar los principales códigos iconográficos de la cultura visual de Occidente.

6. Valorar obras de arte significativas de nuestro patrimonio cultural en su contexto original, en museos y exposiciones, con especial atención al entorno del alumno.

7. Realizar actividades de documentación e indagación a partir de fuentes de información diversas (textos, imágenes, plantas, alzados, planos,...), sobre determinados aspectos de la creación artística.

8. Utilizar un método de comentario que integre la valoración objetiva de la obra de arte y la creatividad personal del alumno, y expresarlo con la debida claridad y corrección formal.

9. Explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social.

IMAGEN

Introducción

La materia de Imagen tiene especial interés en el currículo de Artes, puesto que es una materia interdisciplinar, en la que los alumnos deberán utilizar muchas de las capacidades adquiridas en el estudio de otras disciplinas. De ahí que su valor formativo reside, no sólo en que potencia de modo especial la creatividad, sino en el hecho de que, para cursarla con provecho, hay que poseer conocimientos de Dibujo artístico y técnico y resulta muy conveniente tener un dominio razonable de las Técnicas de expresión gráfico-plástica, de la teoría del Diseño y de Volumen.

Además, en Imagen, los alumnos van a adquirir un repertorio de nociones y de procedimientos que antes no han tenido ocasión de aprender, como son los de fotografía, cine, vídeo, técnicas informáticas específicas aplicadas al dibujo, etc., lo que hace que esta materia sea especialmente atractiva.

Pero este atractivo lleva aparejada una considerable dificultad, puesto que es una materia extensa y compleja, que por su propia naturaleza abarca muy distintos campos. Ello hace que sea muy complicado proporcionar una información exhaustiva de todos ellos, y que deba abordarse con una razonable dosis de realismo.

El currículo que se presenta se basa en un enfoque más práctico que teórico. Se ha procurado aligerar los fundamentos conceptuales reduciéndolos a los imprescindibles, a la vez que se ha hecho mayor hincapié en los contenidos procedimentales. Es cierto que en bachillerato se debe proporcionar a los alumnos una base conceptual suficiente, pero sin olvidar, en ningún momento, que esta primera aproximación al complejo mundo de la imagen debe aportar una información elemental sobre cada uno de los núcleos temáticos que se desarrollan. No se debe, por lo tanto, incurrir en la pretensión de impartir unas bases teóricas fundamentales, ya que esto es algo que debe reservarse para estudios especializados posteriores.

Un enfoque práctico, mediante el que los alumnos se expresen a través de la imagen, aplicando con rigor conocimientos y técnicas que ya han adquirido, tiene la ventaja de resultar especialmente motivador. Por otra parte, la experiencia cognitiva lograda a través de distintas realizaciones creativas mediante la imagen (ya sea con fotografías, comics, vídeos, etc.), constituye la base para que, en un momento posterior, puedan construir sus propios conceptos.

Por consiguiente, tanto los objetivos, como los criterios de evaluación se han formulado de modo realista, atendiendo a las posibilidades de los centros y a las de los alumnos. Se han obviado formulaciones excesivamente ambiciosas tratando, en todo momento, de proporcionar al profesorado unos instrumentos que faciliten un enfoque didáctico preciso, tanto para impartir las enseñanzas como para evaluar el grado en que se han alcanzado los objetivos.

Objetivos

1. Conocer los principios generales que informan el mundo de la imagen como medio cognoscitivo y expresivo.
2. Entender la interrelación que existe entre la imagen y las distintas técnicas expresivas.
3. Valorar la importancia de dominar el dibujo artístico y técnico, la teoría del color y su capacidad expresiva, así como las diversas técnicas de expresión gráfico-plástica.
4. Conocer los principios en los que se basa la fotografía y las principales técnicas de realización y revelado.
5. Elaborar comics utilizando diversas técnicas (pluma, pincel, aguada, etc.).
6. Conocer las distintas posibilidades que ofrece la informática para generar imágenes estáticas y en movimiento.
7. Entender los principios en los que se basa el cine como medio expresivo, así como su terminología fundamental.
8. Conocer y practicar las técnicas básicas de la animación (dibujos animados en 2D y 3D, plastilina, recortables, etc.).
9. Analizar y crear mensajes publicitarios con diversas técnicas y estilos.
10. Conocer las técnicas de la ilustración y crear ilustraciones para diversos textos (literarios, científicos, etc.).

Contenidos

1. Teoría general de la imagen:
Naturaleza y concepto de la imagen.
La imagen y el conocimiento.
La imagen creativa como medio expresivo.
2. Imagen fija:
La fotografía: principios generales.
La imagen secuenciada. El cómic y el «story board»: técnicas y estilos.
Imágenes generadas por ordenador.
3. Imagen en movimiento:
El cine de imagen real: principios generales y terminología específica.
El cine de animación. Leyes de la animación. Los dibujos animados.
El vídeo.
4. Imágenes integradas:
La publicidad gráfica.
El cartel.
La ilustración.
Multimedia.

Criterios de evaluación

1. Exponer los conceptos fundamentales y las principales teorías sobre la imagen.
2. Elegir la técnica y el estilo gráfico para expresar, mediante imágenes, un mensaje.
3. Utilizar la fotografía como medio expresivo, tanto en blanco y negro como en color.
4. Diseñar y realizar secuenciaciones de una historia, tanto como base para una realización cinematográfica («story»), como en su estricto valor narrativo (cómic, fotonovela).
5. Distinguir los distintos enfoques y planificaciones que se utilizan en el lenguaje cinematográfico.
6. Exponer las leyes de la animación y ponerlas en práctica mediante la planificación y diseño de dibujos animados en 2D.
7. Exponer los principios básicos de la publicidad y crear mensajes publicitarios.
8. Diseñar y realizar carteles.
9. Ilustrar distintos textos utilizando técnicas y estilos gráficos diversos.
10. Planificar diseños multimedia.

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA

Introducción

Con la materia Técnicas de expresión gráfico-plástica se pretende desarrollar en el alumnado un lenguaje propio de expresión y comunicación visual. La finalidad de esta materia consiste en enseñar a manejar formas, colores, texturas y materias para expresar algo estéticamente.

El alumnado debe alcanzar unas capacidades y destrezas a través de una formación en medios y técnicas artísticas de dibujo, pintura, grabado y estampación, estimulándole a la comprensión y disfrute de la obra de arte.

Las Técnicas de expresión gráfico-plástica facilitarán e impulsarán el deseo de comunicación a través de las imágenes, poniendo a nuestro servicio los medios y técnicas tradicionales y los actuales. Fomentarán la creatividad mediante la experimentación con distintos materiales artísticos.

La expresión del pensamiento gráfico-plástico es necesariamente visual e implica una relación emisor-receptor con la finalidad de disfrute visual o de aplicación y utilidad práctica o de ambos a la vez. Para expresar satisfactoriamente este pensamiento debemos utilizar unos recursos, unas técnicas de expresión, que serán las intermediarias en el proceso formativo, no debiendo ser utilizadas sólo como técnicas expresivas independientes, sino como medios al servicio de una formación global del individuo.

Objetivos

1. Continuar el proceso de sensibilización del alumno con el entorno natural y cultural, así como con el desarrollo de la capacidad creativa.
2. Conocer los materiales y las técnicas de expresión gráfico-plásticas, analizando sus fundamentos y el comportamiento de los materiales en sus respectivos soportes.
3. Conocer y diferenciar los recursos expresivos y comunicativos que proporcionan las distintas técnicas.
4. Utilizar adecuadamente los materiales y las técnicas durante el proceso de elaboración de una obra, experimentando diferentes posibilidades y combinaciones.

5. Apreciar, en la observación de las obras de arte, la influencia de las técnicas y modos de expresión empleados, relacionándolos con su entorno cultural.

6. Desarrollar mediante la selección y combinación de técnicas y procedimientos la capacidad creativa y de comunicación.

7. Sensibilizar ante el hecho estético en la cultura, apreciando y respetando tanto el valor de las técnicas tradicionales como el de las actuales.

Contenidos

1. Técnicas de dibujo:

Técnicas secas: grafitos, carboncillos, pasteles, lápices compuestos de colores y grasos. Soportes.

Técnicas húmedas y mixtas. La tinta. Rotuladores, estilógrafos, plumas y pinceles. Soportes.

2. Técnicas de pintura:

Soportes, pigmentos, aglutinantes y disolventes. Técnicas al agua. Acuarela, témpera y temple. La aerografía.

Técnicas sólidas, oleosas y mixtas. Pastel, encaustos óleos y acrílicos.

3. Técnicas de grabado y estampación:

Monotipia, litografía, serigrafía, xilografía, calcografía y nuevas calcografías y estampaciones.

4. El lenguaje gráfico-plástico. Aplicaciones:

Forma, color, textura y composición.

5. Incidencia de las técnicas en el proceso artístico-cultural:

Técnicas y estilos. Las técnicas en la Historia.

Nuevos materiales y técnicas de la expresión artística.

Criterios de evaluación

1. Utilizar las técnicas y materiales más comunes de la comunicación artística atendiendo a su comportamiento.

2. Seleccionar y aplicar una técnica específica para la resolución de un tema concreto.

3. Experimentar con diferentes materiales y técnicas en la ejecución de un dibujo, pintura o grabado.

4. Planificar el proceso de realización de un dibujo, pintura o grabado, definiendo los materiales, procedimientos y sus fases.

5. Establecer la relación entre diferentes modos de emplear las técnicas y épocas, culturas y estilos.

6. Identificar y comparar las técnicas, reconocer tanto las tradicionales como las innovadoras, como vías expresivas del arte y la cultura.

VOLUMEN

Introducción

Dentro del bachillerato de Artes, la asignatura de Volumen se ocupa del estudio específico del lenguaje tridimensional en el ámbito de la expresión artística, garantizando la coherencia e interrelación didáctica con los conocimientos y metodologías desarrollados por las demás materias.

Esta materia profundiza en el aprendizaje de los lenguajes plásticos. Asimismo y en consonancia con la singularidad de toda actividad artística se pretende desarrollar la actitud espacio-temporal de modo que se revele su particularidad como individuo en su relación con el entorno físico y social.

Las aportaciones que esta materia en particular y la enseñanza artística en general, hacen al conjunto del proceso educativo serían, entre otras, las siguientes:

1. Estimula y complementa el desarrollo de la personalidad en sus diferentes niveles. Se ejercitan los mecanismos de percepción, se desarrolla el pensamiento visual y con ello se enriquece el lenguaje icónico, es decir, el alumnado toma conciencia del proceso perceptivo y se capacita para mantener una comunicación ágil dentro un medio socio-cultural que exige a la persona una constante actualización del lenguaje de la forma, para la correcta comprensión del mismo.

2. Desarrolla la capacidad creadora, ya que la actividad artística en general juega un papel primordial en el desarrollo de la producción mental de tipo divergente, aquella mediante la cual, el individuo es capaz de aportar soluciones diferentes, nuevas y originales, un factor que ha de considerarse primordial. También potencia la capacidad para producir respuestas múltiples ante un mismo estímulo y fomenta posturas activas ante la sociedad y la naturaleza, promoviendo a su vez actitudes receptoras respecto a la información que le llega del entorno, es decir, también desarrolla la sensibilidad.

3. Fomenta una actitud estética hacia el medio, considerando como actitud estética aquella interacción entre individuo y objeto en la cual la organización de ese objeto provoca una experiencia estimulante en el individuo.

Centrando estas aportaciones en el campo que atañe a la asignatura de Volumen, podemos decir que:

1. Estimula y ejercita los mecanismos de percepción espacial o del fenómeno tridimensional, enriqueciendo el lenguaje icónico de carácter volumétrico, agilizando su manejo y, en último extremo, facilitando la comunicación del individuo con su entorno espacial y formal.

2. Desarrolla la capacidad creadora en el área tridimensional al estimular la producción divergente de configuraciones volumétricas.

3. Asimismo, desarrolla la sensibilidad hacia todas aquellas manifestaciones, artísticas o no, del lenguaje tridimensional.

En definitiva, en esta asignatura debe ser prioritario el desarrollo de la capacidad perceptiva de las formas volumétricas y de su espacio constituyente para la interpretación plástica de la realidad tangible, estimulando en el estudiante una visión de la actividad artística como un medio más con el cual establecer un diálogo enriquecedor con el entorno físico y con el resto de la sociedad, un medio expresivo valioso no sólo durante el período de formación académica, sino también a lo largo de toda su vida. Deberá procurarse, asimismo, dotar al alumno de los conocimientos técnicos necesarios que le permitan el análisis de la forma tridimensional y de sus aplicaciones más significativas en el campo científico, industrial y artístico.

Objetivos

1. Conocer y comprender el lenguaje tridimensional, asimilando los procedimientos artísticos básicos aplicados a la creación de obras y objetos de carácter volumétrico. Se trata de que el alumno sin llegar a un grado de profundización propio de un nivel de especialización logre cierto dominio y agilidad en el manejo de los medios básicos de expresión del lenguaje tridimensional, conociendo las técnicas y los materiales más comunes.

2. Emplear de modo eficaz los mecanismos de percepción en relación con las manifestaciones tridimensionales, ya sean éstas producto del medio natural o de la actividad humana, artística o industrial.

3. Armonizar las experiencias cognitivas y sensoriales que conforman la capacidad para emitir valo-

raciones constructivas y la capacidad de autocritica a fin de desarrollar el sentido estético.

4. Aplicar con lógica la visión analítica y sintética al enfrentarse con el estudio de objetos y obras de arte de carácter tridimensional. El individuo no sólo debe «saber ver» sino razonar con espíritu analítico, profundizando en las estructuras del objeto y en su lógica interna y, mediante un proceso de síntesis y abstracción, llegar a la representación del mismo.

5. Mantener una postura activa de exploración del entorno, buscando todas aquellas manifestaciones susceptibles de ser tratadas o entendidas como mensajes de carácter tridimensional dentro del sistema icónico de su medio cultural.

6. Desarrollar una actitud reflexiva y creativa en relación con las cuestiones formales y conceptuales de la cultura visual en la que se desenvuelve.

Contenidos

1. Génesis del volumen a partir de una estructura bidimensional:

Quedan encuadrados aquí aquellos temas que acerquen al alumno a la realidad tridimensional, tomando como punto de origen una superficie bidimensional que sirve de apoyo al estudio individualizado de los conceptos y mecanismos más primarios y elementales tales como la textura, el claroscuro, el hueco, pliegues y deformaciones, etc., aplicados en la elaboración de formas volumétricas. Con ello se estimulará el desarrollo de una actitud de exploración del entorno cotidiano, actitud que ha de estar presidida por un espíritu reflexivo y creativo.

2. El volumen exento. Aproximación a la racionalización de la forma tridimensional:

La temática agrupada bajo este núcleo tiene como fin específico el aislamiento de la forma volumétrica y su análisis tanto desde el punto de vista formal (racionalización de las coordenadas espaciales, modulación del espacio, las formas abiertas y las formas cerradas, la relación espacio-masa, etc.), como desde el punto de vista constructivo que capacitará al alumno para aportar soluciones conceptuales, técnicas y materiales a los distintos problemas formales que se le planteen.

3. Valoración expresiva y creativa de la forma tridimensional:

Los aspectos técnicos y conceptuales han de entenderse como manifestaciones de una misma realidad. La trama temática que enlace técnica, concepto y expresión deberá estar estrechamente relacionada con el entorno espacio-temporal y los intereses del alumno y ha de fomentar la búsqueda y experimentación desde la creatividad.

4. Principios de diseño y proyectación de elementos tridimensionales:

Este núcleo de contenidos está orientado hacia el estudio de los objetos del mundo cotidiano que nos rodea, apreciándolos como organizaciones de carácter tridimensional. Aquí los problemas formales y técnicos están íntimamente ligados a un nuevo concepto: la función. Relacionar técnica, forma y función será el objetivo específico de las propuestas de trabajo que desarrollen este núcleo.

Criterios de evaluación

1. Utilizar los medios (modelado y vaciado) y los materiales (arcilla, escayola, porexpán, etc.) básicos en la elaboración de composiciones tridimensionales elementales, estableciendo una relación lógica entre la for-

ma y los medios expresivos por una parte y las técnicas y los materiales por otra.

2. Analizar desde el punto de vista formal y funcional objetos presentes en la vida cotidiana, identificando y valorando los aspectos más notables de su configuración tridimensional y la relación que se establece entre su forma y su función.

3. Valorar y utilizar de forma creativa y acorde con las intenciones plásticas las posibilidades expresivas de los diversos materiales, acabados y tratamientos cromáticos en la elaboración de composiciones tridimensionales simples.

4. Representar esquemática y tridimensionalmente objetos del entorno cotidiano y evidenciar su estructura formal básica.

5. Buscar y elaborar alternativas a la configuración tridimensional de un objeto o pieza de carácter escultórico descomponiéndolo en unidades elementales y reorganizando dichas unidades hasta conseguir composiciones plásticamente expresivas, equilibradas y originales.

6. Comprender y aplicar los procesos de abstracción inherentes a toda representación, valorando las relaciones que se establecen entre la realidad y las configuraciones tridimensionales elaboradas a partir de ella.

7. Diseñar y construir módulos tridimensionales que permitan estructurar de forma lógica, racional y variable el espacio volumétrico, tomando dichos módulos como unidades elementales de ritmo y organización.

8. Crear configuraciones tridimensionales dotadas de significado en las que se establezca una relación lógica y exenta de contradicciones entre la imagen y su contenido.

Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y Salud

BIOLOGÍA

Introducción

El conocimiento de la naturaleza de la vida ha progresado en las últimas décadas de forma muy acelerada y en la Biología actual las fronteras de la investigación se han ido desplazando. Del conocimiento de los seres vivos completos (cómo viven, dónde se encuentran, cómo se reproducen), se ha pasado a la comprensión de los niveles celulares y moleculares, intentando interpretar las características de los fenómenos vitales en términos de las sustancias que los componen. De ahí el desarrollo de las nuevas ramas: Biología y Fisiología celular, Bioquímica, Genética molecular, etc., que utilizan, a su vez, nuevas técnicas de investigación microscópicas, ultramicroscópicas, físicas y químicas.

En el bachillerato, los contenidos de Biología se centrarán especialmente en el nivel celular, buscando la explicación científica de los fenómenos biológicos, en términos más bioquímicos o biofísicos, pero sin perder de vista el aspecto globalizador acerca de los sistemas vivos, constituidos por partes interrelacionadas y con numerosas características globales en su funcionamiento. Es la combinación de estos dos puntos de vista, analítico y global, la que permitirá encontrar las razones de los distintos fenómenos estudiados y su significado biológico. Estos contenidos se estructurarán en grandes apartados: Biología y Fisiología celular, Genética molecular, Microbiología, Inmunología y sus aplicaciones.

El papel educativo de la Biología en el bachillerato presenta tres aspectos diferentes. Por una parte, consiste en ampliar y profundizar los conocimientos sobre los mecanismos básicos que rigen el mundo vivo, para lo cual se deben poseer algunos conocimientos de estructura y funcionamiento celular, subcelular y molecular.

Por otra parte, se trata de promover una actitud investigadora basada en el análisis y la práctica de las técnicas y procedimientos que han permitido avanzar en estos campos científicos, considerando las diferentes teorías y modelos presentes en su desarrollo. Y, finalmente, se pretende fomentar la valoración de las implicaciones sociales y personales, éticas, políticas y económicas, que los nuevos descubrimientos en la biología presuponen, especialmente en cuanto a sus aplicaciones prácticas y a sus relaciones con la tecnología y la sociedad.

Esta asignatura refleja todos los contenidos que hacen de la ciencia una actividad más que llevan a cabo hombres y mujeres, actividad sometida a continua revisión, con grandes posibilidades de aplicación y en directa relación con la vida cotidiana. Todo ello debe contribuir a formar ciudadanos libres y, por ello, críticos con capacidad de valorar las diferentes informaciones y tomar posturas y decisiones al respecto. En el bachillerato, la Biología acentúa su carácter orientador y preparatorio en orden a estudios posteriores.

Objetivos

1. Comprender los principales conceptos de la Biología y su articulación en leyes, teoría y modelos, valorando el papel que estos desempeñan en su desarrollo.
2. Resolver problemas que se les plantean en la vida cotidiana, seleccionando y aplicando los conocimientos biológicos relevantes.
3. Utilizar con autonomía las estrategias características de la investigación científica (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar diseños experimentales, etc.), y los procedimientos propios de la Biología, para realizar pequeñas investigaciones y, en general, explorar situaciones y fenómenos desconocidos.
4. Comprender la naturaleza de la Biología y sus limitaciones, así como sus complejas interacciones con la tecnología y la sociedad, valorando la necesidad de trabajar para lograr una mejora de las condiciones de vida actuales.
5. Valorar la información proveniente de diferentes fuentes para formarse una opinión propia, que les permita expresarse críticamente sobre problemas actuales relacionados con la Biología.
6. Comprender que el desarrollo de la Biología supone un proceso cambiante y dinámico, mostrando una actitud flexible y abierta frente a opiniones diversas.
7. Interpretar globalmente la célula como la unidad estructural y funcional de los seres vivos, así como la complejidad de las funciones celulares.
8. Comprender las leyes y mecanismos inherentes a la herencia.
9. Valorar la importancia de los microorganismos, su papel en los procesos industriales y sus efectos patógenos sobre los seres vivos.

Contenidos

1. La célula y la base físico-química de la vida:
La célula: unidad de estructura y función.
Diferentes métodos de estudio de la célula. Modelos teóricos y avances en el estudio de la célula.
Modelos de organización en procariotas y eucariotas, mostrando la relación entre estructura y función. Comparación entre células animales y vegetales.
Componentes moleculares de la célula: tipos, estructura, propiedades y papel que desempeñan. Exploración experimental y algunas características que permitan su identificación.
2. Fisiología celular:
Estudio de las funciones celulares. Aspectos básicos del ciclo celular.

Fases de la división celular. Estudio de la meiosis.
Papel de las membranas en los intercambios celulares: permeabilidad selectiva.

Introducción al metabolismo: catabolismo y anabolismo. Finalidades de ambos. Comprensión de los aspectos fundamentales, energéticos y de regulación que presentan las reacciones metabólicas. Papel del ATP y de las enzimas.

La respiración celular, su significado biológico; diferencias entre las vías aerobia y anaerobia. Órganulos celulares implicados en el proceso.

La fotosíntesis como proceso de aprovechamiento energético y de síntesis de macromoléculas. Estructuras celulares en las que se produce el proceso.

3. La base de la herencia. Aspectos químicos y genética molecular:

Leyes naturales que explican la transmisión de los caracteres hereditarios. Aportaciones de Mendel al estudio de la herencia. Teoría cromosómica de la herencia.

Estudio del DNA como portador de la información genética: reconstrucción histórica de la búsqueda de evidencias de su papel y su interpretación. Concepto de gen. Mecanismos responsables de su transmisión y variación.

Alteraciones en la información genética: consecuencias e implicaciones en la adaptación y evolución de las especies. Selección natural.

Características e importancia del código genético. Importancia de la genética en medicina y en la mejora de recursos.

La investigación actual sobre el genoma humano. Repercusiones sociales y valoraciones éticas de la manipulación genética.

4. Microbiología y biotecnología:

Los microorganismos: un grupo taxonómicamente heterogéneo. Sus formas de vida.

Presencia de los microorganismos en los procesos industriales. Su utilización y manipulación en distintos ámbitos, importancia social y económica.

5. Inmunología:

Concepto de inmunidad. La defensa del organismo frente a los cuerpos extraños. Concepto de antígeno. Tipos de inmunidad: celular y humoral. Clases de células implicadas (macrófagos, linfocitos B y T). Estructura y función de los anticuerpos. Disfunciones y deficiencias del sistema inmunitario.

La importancia industrial de la fabricación de sueros y vacunas. Reflexión ética sobre la donación de órganos.

Criterios de evaluación

1. Interpretar la estructura interna de una célula eucariótica animal y una vegetal, y de una célula procariótica (tanto con el microscopio óptico como con el microscopio electrónico), pudiendo identificar y representar sus orgánulos y describir la función que desempeñan.
2. Relacionar las macromoléculas con su función biológica en la célula, reconociendo sus unidades constituyentes.
3. Enumerar las razones por las cuales el agua y las sales minerales son fundamentales en los procesos celulares, indicando algunos ejemplos de las repercusiones de su ausencia.
4. Representar esquemáticamente y analizar el ciclo celular y las modalidades de división del núcleo y el citoplasma, relacionando la meiosis con la variabilidad genética de las especies.
5. Explicar el significado biológico de la respiración celular, indicando las diferencias entre la vía aerobia y

la anaerobia respecto a la rentabilidad energética, los productos finales originados y el interés industrial de estos últimos.

6. Diferenciar en la fotosíntesis las fases lumínica y oscura, identificando las estructuras celulares en las que se lleva a cabo, los sustratos necesarios, los productos finales y el balance energético obtenido, valorando su importancia en el mantenimiento de la vida.

7. Aplicar los mecanismos de transmisión de los caracteres hereditarios, según las hipótesis mendeliana y la teoría cromosómica de la herencia, a la interpretación y resolución de problemas relacionados con la herencia.

8. Explicar el papel del DNA como portador de la información genética y la naturaleza del código genético, relacionando las mutaciones con alteraciones de la información y estudiando su repercusión en la variabilidad de los seres vivos y en la salud de las personas.

9. Analizar algunas aplicaciones y limitaciones de la manipulación genética en vegetales, animales y en el ser humano, y sus implicaciones éticas, valorando el interés de la investigación del genoma humano en la prevención de enfermedades hereditarias y entendiendo que el trabajo científico está, como cualquier actividad, sometido a presiones sociales y económicas.

10. Determinar las características que definen a los microorganismos, destacando el papel de algunos de ellos en los ciclos biogeoquímicos, en las industrias alimentarias, en la industria farmacéutica y en la mejora del medio ambiente, y analizando el poder patógeno que pueden tener en los seres vivos.

11. Analizar los mecanismos de defensa que desarrollan los seres vivos ante la presencia de un antígeno, deduciendo a partir de estos conocimientos cómo se puede incidir para reforzar y estimular las defensas naturales.

12. Analizar el carácter abierto de la Biología a través del estudio de algunas interpretaciones, hipótesis y predicciones científicas sobre conceptos básicos de esta ciencia, valorando los cambios producidos a lo largo del tiempo y la influencia del contexto histórico.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

Introducción

La Biología y Geología del primer curso de bachillerato de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, al igual que ocurre en la etapa anterior, se imparten conjuntamente en una sola asignatura al tratarse de disciplinas que comparten algunas características comunes, como son sus fuentes primarias de conocimiento, los métodos de análisis e investigación, algunos contenidos, y su relación con estudios superiores.

En ambas disciplinas se mezclan conocimientos básicos, que se han adquirido por métodos científicos tradicionales, y nuevos conocimientos, fruto de aplicaciones técnicas de investigación mucho más avanzadas, que forman parte de la nueva visión del mundo y de la vida que caracteriza el momento actual.

El papel formativo de la asignatura radica en la ampliación y profundización de los conocimientos biológicos y geológicos de la etapa anterior, lo que permite conocer y analizar niveles más complejos de organización de los seres vivos y comprender mejor la Tierra como un planeta activo. La Biología y Geología también ayuda a reflexionar sobre las relaciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y a valorar, desde un punto de vista individual y colectivo, las implicaciones éticas de la investigación. Asimismo, proporciona la base necesaria para el estudio de otras materias de la modalidad, como la Biología y las Ciencias de la Tierra y medioambientales.

Para el alumno de Bachillerato, esta materia ha de abordarse con un marcado carácter práctico pero sin olvidar su construcción teórica y de modelos, permitiendo al alumnado conocer y familiarizarse con los métodos clásicos del trabajo y la investigación científica, junto a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su aplicación a la resolución de problemas concretos.

Los contenidos de geología se estructuran en dos núcleos. El primero de ellos está dedicado al estudio de los sistemas terrestres internos, resaltando los métodos de estudio y algunas consecuencias de sus interacciones. En el segundo núcleo se analizan los distintos mecanismos de formación de rocas y yacimientos minerales, relacionándolos con la dinámica general del planeta.

Los contenidos de Biología se refieren, en un primer núcleo, al estudio de los criterios que se utilizan para la clasificación de los seres vivos y cómo éstos se estructuran en diferentes niveles de organización. El segundo núcleo se centra en el estudio anatómico y fisiológico de los dos grandes reinos, el de las plantas y el de los animales. Es, por tanto, una biología de los organismos sin profundizar específicamente en explicaciones fisicoquímicas de los procesos vitales o en los aspectos celular, subcelular y molecular, que se dejan para el curso siguiente.

Objetivos

1. Desarrollar actitudes y hábitos de trabajo asociados al método científico, tales como: búsqueda exhaustiva de información, capacidad crítica, cuestionamiento de lo obvio, apertura a nuevas ideas y necesidad de verificación de los hechos.

2. Comprender los conceptos, leyes, teorías y modelos más importantes y generales de la Biología y la Geología, que les permitan tener una visión global y una formación científica básica para desarrollar estudios posteriores y aplicarlos a situaciones reales y cotidianas.

3. Analizar hipótesis y teorías contrapuestas que permitan desarrollar el pensamiento crítico y valorar sus aportaciones al desarrollo de la Biología y la Geología.

4. Desarrollar hábitos de observación y descripción esenciales para el trabajo del naturalista.

5. Interpretar globalmente los fenómenos de la geodinámica interna a la luz de la tectónica de placas.

6. Comprender el funcionamiento de los seres vivos como diferentes estrategias adaptativas al medio ambiente.

Contenidos

1. La investigación científica de nuestro planeta:
Métodos tradicionales: Reconocimientos «in situ». Recolección de muestras. Precauciones.
Análisis físicos y químicos.
Las nuevas tecnologías en la investigación del entorno: GPS y teledetección.

2. Estructura interna de la Tierra:
Métodos de estudio e interpretación de los datos. La estructura y la naturaleza fisicoquímica de la Tierra. La máquina térmica del interior terrestre. Conducción y convección del calor interno. El movimiento de las placas litosféricas.

3. Cristalización y ambientes petrogenéticos:
Solidificación, cristalización y recristalización.
Cristalogénesis: nucleación y crecimiento de los cristales. Aplicaciones de los cristales.
Los ambientes petrogenéticos.

4. Los procesos petrogenéticos:
Procesos de formación y evolución de los magmas. Yacimientos minerales asociados.
Tipos de magmas y tectónica global. Las rocas magmáticas.
Los factores del metamorfismo. Reacciones metamórficas. Yacimientos minerales asociados.
Tipos de metamorfismo. Las rocas metamórficas.
Ambientes y procesos sedimentarios. La estratificación y su valor geológico. Las rocas sedimentarias.
La alteración de las rocas superficiales: meteorización, complejos de intemperismo y formación de suelos.
5. Clasificación de los organismos:
Taxonomía. Criterios de clasificación.
Características de los cinco reinos.
Principales phyla. Su clasificación.
6. Formas de organización de los seres vivos:
Seres unicelulares (procariontes y eucariontes) y pluricelulares. Diferenciación celular.
Histología y organografía vegetal. Conceptos básicos.
Histología y organografía animal. Conceptos básicos.
7. El reino Plantas:
El proceso de nutrición en plantas: captación de nutrientes, intercambio de gases, transporte, excreción.
La relación: los tropismos y las nastias. Principales hormonas vegetales.
La reproducción en plantas. Reproducción asexual y sexual.
8. El reino Animales:
El proceso de nutrición en invertebrados y vertebrados: captación de nutrientes, digestión, intercambio de gases, transporte y excreción.
Los sistemas de coordinación en invertebrados y vertebrados: El sistema nervioso. El sistema endocrino.
La reproducción en invertebrados y vertebrados. Reproducción asexual y sexual. La clonación y sus aplicaciones terapéuticas.

Criterios de evaluación

1. Conocer y aplicar algunas de las técnicas de trabajo utilizadas en la investigación de diversos aspectos (Geología, Botánica, Ecología, etc.), de nuestro planeta.
2. Aplicar las estrategias propias del trabajo científico a la resolución de problemas relativos a la estructura y composición de la Tierra.
3. Relacionar los procesos petrogenéticos con la teoría de la tectónica de placas.
4. Explicar los procesos de formación de las rocas magmáticas, metamórficas y sedimentarias.
5. Conocer los principales yacimientos minerales asociados, así como la importancia económica de éstos.
6. Explicar e identificar las características de los principales tejidos animales y vegetales.
7. Identificar los seres vivos y asociarlos a los principales grupos taxonómicos en los que se integran.
8. Explicar los mecanismos básicos que inciden en el proceso de la nutrición vegetal y animal, relacionando los procesos con la presencia de determinadas estructuras que los hacen posibles.
9. Explicar el mantenimiento de las constantes vitales de los organismos a partir de la comprensión del proceso de coordinación neuro-endocrina, indicando algunas aplicaciones derivadas del conocimiento de las hormonas.
10. Indicar las ventajas que aporta la reproducción sexual sobre la asexual, determinando algunas aplicaciones prácticas que se derivan del conocimiento del proceso.

11. Contrastar diferentes fuentes de información y elaborar informes relacionados con problemas biológicos y geológicos relevantes en la sociedad.

CIENCIAS DE LA TIERRA Y MEDIOAMBIENTALES

Introducción

El ámbito propio de estudio de las Ciencias de la Tierra y medioambientales se configura en torno a los dos grandes aspectos señalados en su título: el estudio de los sistemas terrestres y el de sus interacciones con el sistema humano, que dan lugar al medio ambiente. Se trata, pues, de una ciencia que pretende ser de síntesis y de aplicación de otras varias, entre las que figuran destacadamente, en tanto que ciencias de la naturaleza, la Geología, la Biología, la Química y especialmente la Ecología, junto a otras como la Geografía, la Historia, la Filosofía o la Psicología, aunque de las procedentes del campo de las ciencias sociales y humanidades, la más destacada es, sin duda, la Economía.

Las ciencias de la Tierra y medioambientales se constituyen en un instrumento apto para comprender de un modo global y sistémico, la realidad que nos rodea y las relaciones interdisciplinares, y un medio para aumentar la capacidad de percepción y valoración del entorno y de los problemas relacionados con su explotación por el ser humano.

Los contenidos de esta materia en el Bachillerato se concretan en tres núcleos. En el primero, se presenta el concepto de medio ambiente bajo el enfoque de la teoría de sistemas, resaltando las relaciones existentes entre el sistema humano y los sistemas terrestres, introduciendo para ello los conceptos de recursos, residuos, riesgos e impactos. Así como las técnicas de investigación medioambiental, basadas en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el segundo, se presentan los distintos sistemas terrestres y sus interacciones, así como las modificaciones que en ellos se producen a causa de los riesgos naturales, la explotación de recursos y la absorción de residuos. Por último, en el tercer bloque, de enfoque político, social y económico, se define el concepto de crisis ambiental y las distintas respuestas que el sistema humano elabora para revertir o atenuar dicha situación. Todo ello da lugar a una asignatura claramente interdisciplinar y sistémica.

La asignatura de Ciencias de la Tierra y medioambientales trata, pues, de las cuestiones medioambientales planteadas a nivel mundial, regional y local, si bien dichas cuestiones en su mayoría afectan a la totalidad del globo por los efectos transfronteros, se nutre de las aportaciones científicas y tiene en cuenta las directrices internacionales y la legislación de nuestro país.

Esta disciplina tiene un papel formativo en el Bachillerato en tanto que promueve una reflexión científica sobre los problemas medioambientales y, consecuentemente, eleva el nivel de educación ambiental y genera actitudes responsables para poder mitigar mejor los riesgos y aprovechar más eficazmente los recursos.

Por último, la aportación fundamental de esta asignatura es que permite al alumnado adquirir una nueva estructura conceptual de la problemática ambiental al integrar las aportaciones parciales de diferentes disciplinas y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, aportando una base importante para estudios superiores de tipo social, científico o técnico.

Objetivos

1. Comprender el funcionamiento de los sistemas terrestres, las interacciones que se dan entre ellos y sus repercusiones sobre el sistema humano.

2. Conocer las medidas preventivas y correctoras que se deben adoptar para contrarrestar las repercusiones negativas que sobre el sistema humano provocan las manifestaciones energéticas del planeta.

3. Conocer las posibilidades de renovación de los recursos naturales y adaptar su uso y límite de explotación a dichas posibilidades.

4. Evaluar los beneficios económicos obtenidos de la utilización de recursos naturales, teniendo en cuenta sus características, así como los impactos provocados por su explotación.

5. Investigar los problemas ambientales desde una perspectiva globalizadora, que integre a todos los puntos de vista, recogiendo datos, elaborando conclusiones y proponiendo alternativas.

6. Tomar conciencia de que la naturaleza tiene sus límites y que para asegurar la supervivencia no hay que dominarla sino aprovecharla respetando sus leyes.

7. Saber utilizar ciertas técnicas de tipo químico, biológico, geológico, estadístico, económico y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para abordar problemas ambientales.

8. Mostrar actitudes para proteger el medio ambiente escolar, familiar y local, criticando razonadamente medidas que sean inadecuadas y apoyando las propuestas que ayuden a mejorarlo.

Contenidos

I. Introducción a las Ciencias Ambientales

1. Concepto de medio ambiente y teoría de sistemas:

La interdisciplinariedad en las Ciencias Ambientales. Composición, estructura y límites de sistemas. Complejidad y entropía. Modelos estáticos.

Los cambios en los sistemas. Modelos dinámicos. El medio ambiente, como interacción de sistemas.

2. La humanidad y el medio ambiente: Cambios ambientales en la historia de la Tierra. Evolución de la influencia humana en dichos cambios.

Funciones económicas de los sistemas naturales. Recursos: tipos de recursos. Residuos: tipos de residuos.

Riesgos naturales y riesgos para la población. Los impactos ambientales.

3. Las nuevas tecnologías en la investigación del medio ambiente:

GPS. Fundamentos, tipos y aplicaciones. Teledetección: fotografías aéreas, satélites meteorológicos y de información medioambiental. Radiometría.

Programas informáticos de simulación medioambiental.

Programas telemáticos de cooperación internacional en la investigación ambiental.

II. Los sistemas terrestres

4. Los sistemas internos de la Tierra:

Origen de la energía interna e interacción energética entre las capas interiores terrestres.

Procesos petrogenéticos derivados y formación de yacimientos. Recursos minerales y energéticos asociados.

Liberación paroxísmica y lenta de la energía. Riesgos y recursos energéticos asociados.

5. Los sistemas fluidos externos:

Función reguladora y protectora de la atmósfera. Efecto invernadero.

Contaminación atmosférica. Detección, prevención y corrección.

La hidrosfera: los recipientes hídricos. Recursos hídricos. Usos, explotación e impactos. Detención, análisis, prevención y corrección de la contaminación hídrica.

6. La dinámica de los sistemas fluidos externos:

El origen de la energía externa. El balance hídrico y el ciclo del agua.

Clima y tiempo atmosférico. El cambio climático. Riesgos y recursos energéticos asociados a la dinámica externa.

Procesos petrogenéticos y formación de yacimientos de origen externo. Recursos minerales.

7. La Ecosfera:

Ecosfera, biosfera y ecosistema. Los biomas. Componentes bióticos y abióticos de los ecosistemas.

Interrelaciones entre los componentes de un ecosistema.

Los ciclos biogeoquímicos. El ecosistema en el tiempo: sucesión, autorregulación y regresión.

Biomasa y producción biológica. Recursos derivados. Diversidad. Pérdida de diversidad.

Ecosistemas urbanos. Residuos sólidos urbanos e industriales.

8. Las interfases entre los sistemas terrestres:

El suelo. Composición, estructura y textura. Tipos de suelo.

Los procesos edafológicos: yacimientos y recursos asociados.

Contaminación, erosión y degradación de suelos. Desertización.

Las zonas litorales. Demografía y contaminación.

III. Medio ambiente, política y sociedad

9. La respuesta del sistema humano:

Modelo conservacionista y desarrollo sostenible. Ordenación del territorio. Mapas de riesgos.

Medio Ambiente y disfrute estético: el paisaje como recurso.

Evaluación de impacto ambiental. Salud ambiental y calidad de vida.

Educación y conciencia ambiental. Legislación medioambiental.

Criterios de evaluación

1. Aplicar la Teoría de Sistemas al estudio de la complejidad y del carácter interdisciplinar de las Ciencias ambientales, llegando a definir el concepto de Medio Ambiente bajo un enfoque sistémico y realizando modelos sencillos que reflejen la estructura de un sistema natural o su variación en el tiempo.

2. Ubicar correctamente en la escala del tiempo geológico los cambios medioambientales de origen natural acaecidos a lo largo de la historia del planeta, y compararlos con los que tienen su origen en las actuaciones humanas.

3. Analizar las interacciones mutuas entre el sistema económico humano y los sistemas naturales terrestres, utilizando los conceptos de recursos, residuos, riesgos e impactos y clasificando cada uno de ellos según diferentes criterios.

4. Relacionar las interacciones energéticas entre las distintas capas del interior terrestre con los procesos de formación de recursos y con los riesgos e impactos que dichos procesos ocasionan en el sistema humano.

5. Explicar las interrelaciones entre los sistemas fluidos externos de la Tierra, origen, estructura e influencia sobre los demás sistemas, especialmente el humano.
6. Indicar algunas variables que inciden en la capacidad de la atmósfera para difundir contaminantes, razonando, en consecuencia, cuáles son las condiciones meteorológicas que provocan mayor peligro de contaminación y distinguir las diferencias de la química ambiental en las diversas capas atmosféricas.
7. Utilizar técnicas químicas y biológicas para detectar el grado de contaminación en muestras de agua, valorando el nivel de adecuación para el desarrollo de la vida y el consumo humano.
8. Indicar las repercusiones de la progresiva pérdida de biodiversidad, enumerando algunas alternativas para frenar esa tendencia.
9. Explicar en una cadena trófica cómo se produce el flujo de energía y el rendimiento energético en cada nivel, deduciendo las consecuencias prácticas que deben tenerse para el aprovechamiento de algunos recursos.
10. Determinar los beneficios que se obtienen de la explotación de recursos energéticos, minerales, hídricos, forestales, etc., considerando los perjuicios de su agotamiento y los del impacto ambiental producido por dicha explotación.
11. Investigar las fuentes de energía que se utilizan actualmente en España y el resto de Europa, evaluando su futuro y el de otras alternativas energéticas.
12. Planificar una investigación para evaluar los riesgos más frecuentes que puede sufrir una zona geográfica de nuestro país, teniendo en cuenta sus características climáticas, litológicas, estructurales y las debidas al impacto humano, realizando un informe en el que se indiquen algunas medidas de mitigar riesgos.
13. Enumerar las razones por las cuales existen en España zonas sometidas a una progresiva desertización, proponiendo algunas medidas razonadas para paliar sus efectos.
14. Evaluar el impacto ambiental de un proyecto donde se definan algunas acciones que puedan causar efectos negativos en el medio ambiente.
15. Diferenciar ante un problema ambiental, los argumentos del modelo «conservacionista» y los del «desarrollo sostenible».
16. Proponer una serie de medidas de tipo comunitario que pueda seguir la ciudadanía, encaminadas a aprovechar mejor los recursos, a disminuir los impactos, a mitigar los riesgos y a conseguir un medio ambiente más saludable.
17. Utilizar modernas técnicas de investigación (GPS, fotografías de satélites, radiometrías, etc.) basadas en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en pequeñas investigaciones medioambientales.

DIBUJO TÉCNICO I Y II

Introducción

El Dibujo Técnico surge en la cultura universal como un medio de expresión y comunicación indispensable, tanto para el desarrollo de procesos de investigación sobre las formas, como para la comprensión gráfica de bocetos y proyectos tecnológicos y artísticos, cuyo último fin sea la creación de productos que puedan tener un valor utilitario, artístico, o ambos a la vez. La función esencial de estos proyectos consiste en ayudar a formalizar o visualizar lo que se está diseñando o creando y contribuye a proporcionar, desde una primera concreción de posibles soluciones, hasta la última fase del desarrollo donde se presentan los resultados en dibujos definitivamente acabados.

Es necesario el conocimiento de un conjunto de convencionalismos que están recogidos en las normas para

el Dibujo Técnico, que se establecen en un ámbito nacional e internacional.

La asignatura favorece la capacidad de abstracción para la comprensión de numerosos trazados y convencionalismos, lo que la convierte en una valiosa ayuda formativa de carácter general.

Se aborda el Dibujo Técnico en dos cursos, de manera que se adquiera una visión general y completa desde el primero, profundizando y aplicando los conceptos en soluciones técnicas más usuales en el segundo.

Los contenidos se desarrollan de forma paralela en los dos cursos, pero en sus epígrafes se aprecia el nivel de profundización y se determinan, con mayor o menor concreción, las aplicaciones y ejercicios concretos.

En resumen, cada curso, al enunciar sus contenidos, tiene por objeto consolidar los conocimientos anteriores, ahondar en el nivel de profundización y buscar aplicaciones técnico-prácticas.

Objetivos

1. Desarrollar las capacidades que permitan expresar con precisión y objetividad las soluciones gráficas.
2. Aprender la universalidad del Dibujo Técnico en la transmisión y comprensión de las informaciones.
3. Conocer y comprender los fundamentos del Dibujo Técnico para aplicarlos a la lectura e interpretación de los diseños, planos y productos artísticos y a la representación de formas, ateniéndose a las diversas normas, y para elaborar soluciones razonadas ante problemas geométricos en el campo de la técnica y del arte, tanto en el plano, como en el espacio.
4. Valorar la normalización como el convencionalismo idóneo para simplificar, no sólo en la producción, sino también la comunicación, dándole a ésta un carácter universal.
5. Comprender y representar formas, ateniéndose a las normas UNE e ISO.
6. Fomentar el método y el razonamiento en el dibujo, como medio de transmisión de las ideas científico-técnicas.
7. Utilizar con destreza los instrumentos específicos del Dibujo Técnico y valorar el correcto acabado del dibujo, así como las mejoras que puedan introducir las diversas técnicas gráficas en la representación.
8. Potenciar el trazado de croquis y perspectivas a mano alzada, para alcanzar la destreza y rapidez imprescindibles en la expresión gráfica.
9. Relacionar el espacio con el plano, comprendiendo la necesidad de interpretar el volumen en el plano, mediante los sistemas de representación.

Dibujo Técnico I

Contenidos

1. Trazados fundamentales en el plano.
2. Proporcionalidad y semejanza, escalas.
3. Polígonos.
4. Transformaciones geométricas.
5. Tangencias.
6. Curvas técnicas. Definiciones y trazado, como aplicación de tangencias.
7. Curvas cónicas. Definición y trazado.
8. Sistemas de representación:

Fundamentos de los sistemas de representación. Características fundamentales. Utilización óptima de cada uno de ellos. Sistema diédrico. Representación del punto, recta y plano; sus relaciones y transformaciones

más usuales. Sistemas axonométricos: Isometría y perspectiva caballera. Representación de sólidos.

9. Normalización y croquización: Normas fundamentales UNE, ISO. La croquización. El boceto y su gestación creativa. Acotación.

Crterios de evaluación

1. Resolver problemas geométricos, valorando el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Utilizar escalas para la interpretación de planos y elaboración de dibujos.
3. Diseñar objetos de uso común y no excesivamente complejos, en los que intervengan problemas de tangencia.
4. Representar gráficamente una perspectiva cónica a partir de su definición y el trazado de sus elementos fundamentales.
5. Utilizar el sistema diédrico para representar figuras planas y volúmenes sencillos.
6. Realizar la perspectiva de objetos simples definidos por sus vistas fundamentales y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutados a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción sencillos y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, acotación y simplificaciones indicadas en éstas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo Técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

Dibujo Técnico II

Contenidos

1. Trazados en el plano: Arco capaz. Cuadrilátero inscriptible.
2. Proporcionalidad y semejanza: Teoremas del cateto y de la altura. Figuras semejantes.
3. Potencia: Eje y centro radical. Sección áurea.
4. Polígonos: Rectas y puntos notables en el triángulo. Análisis y construcción de polígonos regulares.
5. Transformaciones geométricas: Proyectividad y homografía. Homología y afinidad. Inversión.
6. Tangencias: Tangencias, como aplicación de los conceptos de potencia e inversión.
7. Curvas técnicas: Curvas cíclicas. Cicloide. Epicloide. Hipocicloide. Envolverte de la circunferencia.
8. Curvas cónicas. Tangencias e intersecciones con una recta: Elipse. Hipérbola. Parábola.
9. Sistemas de representación: Fundamentos de proyección. Distintos sistemas de representación.

10. Vistas: Vistas, según la norma UNE 1032.

11. Sistema diédrico: Métodos: Abatimiento, giro y cambio de plano. Paralelismo y perpendicularidad. Intersecciones y distancias. Verdaderas magnitudes. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones y desarrollos.

12. Sistema axonométrico ortogonal: Escalas axonométricas. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones. Relación del sistema axonométrico con el diédrico.

13. Sistema axonométrico oblicuo: Fundamentos del sistema. Coeficiente de reducción. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones.

14. Sistema cónico de perspectiva lineal: Fundamento y elementos del sistema. Perspectiva central y oblicua. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Intersección con recta y plano. Trazado de perspectivas de exteriores.

15. Normalización: Dibujo industrial. Acotación. Dibujo de arquitectura y construcción. Acotación.

Crterios de evaluación

1. Resolver problemas geométricos y valorar el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Ejecutar dibujos técnicos a distinta escala, utilizando la escala gráfica establecida previamente y las escalas normalizadas.
3. Aplicar el concepto de tangencia a la solución de problemas técnicos y al correcto acabado del dibujo en la resolución de enlaces y puntos de contacto.
4. Aplicar las curvas cónicas a la resolución de problemas técnicos en los que intervenga su definición, las tangencias o las intersecciones con una recta. Trazar curvas técnicas a partir de su definición.
5. Utilizar el sistema diédrico para la representación de formas poliédricas o de revolución. Hallar la verdadera forma y magnitud y obtener sus desarrollos y secciones.
6. Realizar la perspectiva de un objeto definido por sus vistas o secciones y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutadas a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, cortes, secciones, acotación y simplificación, indicadas en ellas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo Técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

FISICA

Introducción

La Física es una ciencia de gran importancia que se encuentra presente en una gran parte de los ámbitos de nuestra sociedad, con múltiples aplicaciones en otras áreas científicas como las telecomunicaciones, instru-

mentación médica, biofísica y nuevas tecnologías entre otras.

La Física en el Bachillerato puede estructurarse en tres grandes bloques: mecánica, electromagnetismo y física moderna. La mecánica, a su vez, se va a dividir en interacción gravitatoria, mecánica ondulatoria y óptica, con el objetivo de completar la imagen mecánica del comportamiento de la materia y demostrar también la integración de los fenómenos luminosos en el electromagnetismo, que lo convierte, junto con la mecánica, en el pilar fundamental de la física clásica. Con el fin de explicar de forma satisfactoria aquellos aspectos que la física clásica no puede solucionar, se introduce un tercer bloque que es el de física moderna.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

Las implicaciones de la Física con la tecnología y la sociedad deben estar presentes al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos

1. Comprender los principales conceptos de la Física y su articulación en leyes, teorías y modelos, valorando el papel que desempeñan en el desarrollo de la sociedad.
2. Resolver problemas que se planteen en la vida cotidiana, seleccionando y aplicando los conocimientos apropiados.
3. Comprender la naturaleza de la Física y sus limitaciones, así como sus complejas interacciones con la tecnología y la sociedad, valorando la necesidad de preservar el medio ambiente y de trabajar para lograr una mejora en las condiciones de vida actuales.
4. Desarrollar en los alumnos las habilidades de pensamiento prácticas y manipulativas propias del método científico de modo que les capaciten para llevar a cabo un trabajo investigador.
5. Evaluar la información proveniente de otras áreas del saber para formarse una opinión propia, que permita al alumno expresarse con criterio en aquellos aspectos relacionados con la Física.
6. Comprender que la Física constituye, en sí misma, una materia que sufre continuos avances y modificaciones; es, por tanto, su aprendizaje un proceso dinámico que requiere una actitud abierta y flexible frente a diversas opiniones.
7. Valorar las aportaciones de la Física a la tecnología y la sociedad.

Contenidos

1. Vibraciones y ondas:
 - Movimiento vibratorio armónico simple: elongación, velocidad, aceleración.
 - Dinámica del movimiento armónico simple.
 - Movimiento ondulatorio. Tipos de ondas.
 - Magnitudes características de las ondas.
 - Ecuación de las ondas armónicas unidimensionales.
 - Principio de Huygens: reflexión, refracción, difracción, polarización.
 - Ondas sonoras. Contaminación acústica.
2. Interacción gravitatoria:
 - Teoría de la gravitación universal.
 - Fuerzas centrales.
 - Momento de una fuerza respecto de un punto.
 - Momento angular.

Leyes de Kepler.
Fuerzas conservativas.
Energía potencial gravitatoria.
Campo gravitatorio terrestre. Intensidad de campo y potencial gravitatorio.
Aplicación a satélites y cohetes.

3. Interacción electromagnética:

Campo creado por un elemento puntual: Interacción eléctrica. Estudio del campo eléctrico: magnitudes que lo caracterizan (vector campo eléctrico y potencial y su relación).

Teorema de Gauss.
Campo eléctrico creado por un elemento continuo: esfera, hilo y placa.

Magnetismo e imanes.
Campos magnéticos creados por cargas en movimiento.
Ley de Ampere.

Fuerzas sobre cargas móviles situadas en campos magnéticos. Fuerza de Lorentz: aplicaciones.
Fuerzas magnéticas sobre corrientes eléctricas.

Interacciones magnéticas entre corrientes paralelas.
Inducción electromagnética. Experiencias de Faraday y Henry.

Leyes de Faraday y de Lenz. Producción de corrientes alternas.
Impacto medioambiental de la energía eléctrica.

4. Óptica:

Naturaleza de las ondas electromagnéticas.
Espectro electromagnético.
Naturaleza de la luz.
Propagación de la luz: reflexión y refracción.
Dispersión luminosa.
Óptica geométrica. Dioptrio esférico y dioptrio plano.
Espejos y lentes delgadas.
Principales aplicaciones médicas y tecnológicas.

5. Introducción a la Física moderna:

Insuficiencia de la Física clásica.
Efecto fotoeléctrico.
Cuantización de la energía.
Dualidad onda corpúsculo y principio de incertidumbre.

Física nuclear: composición y estabilidad de los núcleos. Radiactividad.

Reacciones nucleares. Fisión y fusión nuclear.

Usos de la energía nuclear.

Criterios de evaluación

1. Utilizar correctamente las unidades así como los procedimientos apropiados para la resolución de problemas.
2. Conocer la ecuación matemática de una onda unidimensional. Deducir a partir de la ecuación de una onda las magnitudes que intervienen: amplitud, longitud de onda, periodo, etc. Aplicarla a la resolución de casos prácticos.
3. Reconocer la importancia de los fenómenos ondulatorios en la civilización actual y su aplicación en diversos ámbitos de la actividad humana.
4. Aplicar las leyes de Kepler para calcular diversos parámetros relacionados con el movimiento de los planetas.
5. Utilizar la ley de la gravitación universal para determinar la masa de algunos cuerpos celestes. Calcular la energía que debe poseer un satélite en una determinada órbita, así como la velocidad con la que debió ser lanzado para alcanzarla.
6. Calcular los campos creados por cargas y corrientes, y las fuerzas que actúan sobre las mismas en el

seno de campos uniformes, justificando el fundamento de algunas aplicaciones: electroimanes, motores, tubos de televisión e instrumentos de medida.

7. Explicar el fenómeno de inducción, utilizar la ley de Lenz y aplicar la ley de Faraday, indicando de qué factores depende la corriente que aparece en un circuito.

8. Explicar las propiedades de la luz utilizando los diversos modelos e interpretar correctamente los fenómenos relacionados con la interacción de la luz y la materia.

9. Valorar la importancia que la luz tiene en nuestra vida cotidiana, tanto tecnológicamente (instrumentos ópticos, comunicaciones por láser, control de motores) como en química (fotoquímica) y medicina (corrección de defectos oculares).

10. Justificar algunos fenómenos ópticos sencillos de formación de imágenes a través de lentes y espejos: telescopios, microscopios, etc.

11. Explicar los principales conceptos de la física moderna y su discrepancia con el tratamiento que a ciertos fenómenos daba la física clásica.

12. Aplicar los conceptos de fisión y fusión nuclear para calcular la energía asociada a estos procesos, así como la pérdida de masa que en ellos se genera.

FÍSICA Y QUÍMICA

Introducción

La asignatura de Física y Química debe proporcionar a los alumnos una visión global del mundo que los rodea desde una perspectiva científica, además de proporcionarles las herramientas necesarias para, si lo desean, seguir profundizando en estas disciplinas en cursos posteriores.

Se ha preparado un currículo compensado de ambas materias para que se pueda impartir cada una de ellas en un cuatrimestre. La elección de comenzar por la Química o la Física queda a juicio del profesor en función de los conocimientos matemáticos que el alumno posea.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

La Física se ha estructurado en dos bloques, uno de fuerzas y movimientos y otro de energía, tanto mecánica como eléctrica. Se ha introducido un tema inicial para que el alumno adquiera los conocimientos necesarios y destrezas en la realización de una medida y en el cálculo de su error.

La Química se ha programado en este curso en dos grandes bloques, uno que estudia la materia y sus transformaciones mediante procesos químicos, y otro, que permite a los estudiantes adquirir las nociones básicas en la química del carbono, materia que adquiere especial importancia por su relación con otras disciplinas objeto de estudio también en Bachillerato.

Las implicaciones de la Física y la Química con la tecnología y la sociedad deben estar presente al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos

1. Comprender los conceptos, leyes, teorías y modelos más importantes y generales de la Física y de la Química, que permiten tener una visión global y una formación científica básica para desarrollar posteriormente estudios más específicos.

2. Aplicar los conceptos, leyes, teorías y modelos aprendidos a situaciones de la vida cotidiana.

3. Analizar, comparando, hipótesis y teorías contrapuestas a fin de desarrollar un pensamiento crítico, así como valorar sus aportaciones al desarrollo de estas ciencias.

4. Utilizar destrezas investigadoras, tanto documentales como experimentales con cierta autonomía, reconociendo el carácter de la ciencia como proceso cambiante y dinámico.

5. Resolver supuestos físicos y químicos, tanto teóricos como prácticos, mediante el empleo de los conocimientos adquiridos.

6. Reconocer las aportaciones culturales que tiene la Física y la Química en la formación integral del individuo, así como las implicaciones que tienen las mismas tanto en el desarrollo de la tecnología como en sus aplicaciones para el beneficio de la sociedad.

7. Comprender la terminología científica para emplearla de manera habitual al expresarse en el ámbito científico, así como para explicarla en el lenguaje cotidiano.

Contenidos

1. La Medida:

Magnitudes: tipos y su medida.
Unidades. Factores de conversión.
Representaciones gráficas.
Instrumentos de medida: sensibilidad y precisión.
Errores en la medida.

2. Estudio de movimientos:

Elementos que integran un movimiento.
Movimientos con trayectoria rectilínea.
Movimiento circular uniforme.
Composición de movimientos. Aplicación a casos particulares: horizontal y parabólico.

3. Dinámica:

La fuerza como interacción: sus características.
Momento lineal e impulso mecánico. Principio de conservación.
Leyes de Newton para la dinámica.
Interacción gravitatoria.
Fuerzas de fricción en superficies horizontales e inclinadas.
Dinámica del movimiento circular.

4. Energía:

Trabajo mecánico y energía. Potencia.
Energía debida al movimiento. Teorema de las fuerzas vivas.
Energía debida a la posición en el campo gravitatorio.
Conservación de la energía mecánica.
Transferencias de energía. Trabajo y calor.

5. Electricidad:

Interacción electrostática. Campo y potencial.
Corriente eléctrica: Ley de Ohm.
Aparatos de medida.
Aplicación al estudio de circuitos.
Energía eléctrica.
Aplicaciones de la corriente eléctrica.

6. Naturaleza de la materia:

Leyes ponderales. Teoría de Dalton.
Ley de los volúmenes de combinación. Hipótesis de Avogadro.
Número de Avogadro.

7. Estructura de la materia:

Modelos atómicos de Thompson y Rutherford. Características de los átomos.

Interacción de la radiación electromagnética con la materia: espectros atómicos.
Niveles energéticos y distribución electrónica.
Ordenación periódica de los elementos: su relación con los electrones externos.

8. Cambios materiales en los procesos químicos:

Fórmulas empíricas y moleculares.
Relaciones estequiométricas de masa y/o volumen en las reacciones químicas utilizando factores de conversión. Rendimiento.

Procesos con reactivo limitante.
Cálculos en sistemas en los que intervienen disoluciones.

Tipos de reacciones químicas.
Estudio de un caso habitual: reacciones de combustión.

9. Química del carbono:

Características de los compuestos del carbono.
Grupos funcionales.
Nomenclatura y formulación IUPAC para estos compuestos.
Isomería.

Criterios de evaluación

1. Aplicar las estrategias propias de la metodología científica a la resolución de problemas relativos a los movimientos generales estudiados, analizando los resultados obtenidos e interpretando los posibles diagramas. Resolver ejercicios y problemas sobre movimientos específicos tales como lanzamiento de proyectiles, encuentros de móviles, caída de graves, etc., empleando adecuadamente las unidades y magnitudes apropiadas.

2. Comprender que el movimiento de un cuerpo depende de las interacciones con otros cuerpos. Identificar las fuerzas reales que actúan sobre ellos, describiendo los principios de la dinámica en función del momento lineal.

3. Representar mediante diagramas las fuerzas que actúan sobre los cuerpos, reconociendo y calculando dichas fuerzas cuando hay rozamiento, cuando la trayectoria es circular e incluso cuando existan planos inclinados.

4. Aplicar la ley de la gravitación universal para la atracción de masas, especialmente en el caso particular del peso de los cuerpos.

5. Explicar la relación entre trabajo y energía, aplicando los conceptos al caso práctico de cuerpos en movimiento y/o bajo la acción del campo gravitatorio terrestre. Describir cómo se realizan las transferencias energéticas en relación con las magnitudes implicadas.

6. Conocer los fenómenos eléctricos de interacción, así como sus principales consecuencias. Reconocer los elementos de un circuito y los aparatos de medida más corrientes. Resolver, tanto teórica como experimentalmente, diferentes tipos de circuitos corrientes que se puedan plantear.

7. Justificar las sucesivas elaboraciones de modelos atómicos, valorando el carácter abierto de la Ciencia. Describir las ondas electromagnéticas y su interacción con la materia, deduciendo de ello una serie de consecuencias. Describir la estructura de los átomos e isótopos, así como relacionar sus propiedades con sus electrones más externos.

8. Resolver ejercicios y problemas relacionados con las reacciones químicas de las sustancias, utilizando la información que se obtiene de las ecuaciones químicas.

9. Escribir y nombrar correctamente sustancias químicas inorgánicas y orgánicas. Describir los principales

tipos de compuestos del carbono, así como las situaciones de isomería que pudieran presentarse.

10. Realizar correctamente experiencias en el laboratorio propuestas a lo largo del curso.

11. Describir las interrelaciones existentes en la actualidad entre sociedad, ciencia y tecnología dentro de los conocimientos abarcados en este curso.

MATEMÁTICAS I Y II

Introducción

Las Matemáticas de Bachillerato suponen la culminación de un largo proceso destinado a desarrollar, en el alumno, la capacidad de razonamiento y el sentido crítico necesario para interpretar la realidad desde posiciones exentas de dogmatismo y dotarle, al mismo tiempo, de las herramientas adecuadas para resolver los problemas cotidianos con los que se deberá enfrentar, una vez alcanzada la etapa de madurez. Por otra parte, estas mismas matemáticas deben preparar, a ese mismo alumno, para continuar sus estudios en los ciclos superiores de formación profesional o en la universidad y, consecuentemente, sus contenidos deberán estar en consonancia con los de los estudios específicos de grado superior a los que se dirigen.

Los procedimientos matemáticos provienen de otros contenidos de tipo conceptual que, a su vez, pueden venir clasificados como definiciones o como proposiciones demostrables. Estos contenidos conceptuales son los que conforman y dan estructura a la matemática misma y, en la mayoría de los casos, requieren de un lenguaje formal cuyo dominio resulta imprescindible para su mejor comprensión.

Las modificaciones introducidas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria pretenden conseguir que los alumnos que cursen las Matemáticas en alguna de las modalidades de Bachillerato lo hagan desde unos niveles previos de competencia que les permitan asumir, con el suficiente formalismo, determinados contenidos conceptuales que caracterizan la estructura intrínseca de las matemáticas. Por consiguiente, el tratamiento didáctico debe equilibrar la importancia otorgada a los conceptos y a los procedimientos, que serán tratados con el rigor formal necesario, aunque de forma escalonada, a lo largo de los dos cursos de la etapa.

Una de las características más significativas de nuestro tiempo es el pujante desarrollo tecnológico, que se refleja, fundamentalmente, en el uso generalizado de las nuevas tecnologías. No es aventurado vaticinar que, de seguir el ritmo actual, el acceso a la información, por parte de cualquier ciudadano y en cualquier lugar del mundo, quedará supeditado a su capacidad para manejar de forma inteligente y razonada aquellos recursos tecnológicos, sobre todo los de tipo informático, que la facilitan. En consecuencia, es necesario incorporar, en el currículo de matemáticas, el uso de todos aquellos recursos tecnológicos (calculadoras y programas informáticos) que resulten adecuados para el desarrollo de determinados procedimientos rutinarios, en la interpretación y análisis de situaciones diversas relacionadas con los números, el álgebra lineal, el análisis funcional o la estadística, así como en la resolución práctica de numerosas situaciones problemáticas relacionadas con la naturaleza, la tecnología o, simplemente, con la vida cotidiana.

Como en la etapa anterior, la resolución de problemas debe contemplarse como una práctica constante que acompañarán el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, independientemente de cuál sea la etapa o el nivel en que se circunscriban.

En las matemáticas de esta modalidad, y sobre todo en las de segundo curso, los alumnos deben alcan-

zar el grado de madurez necesario, en el manejo del lenguaje formal y de los procesos lógicos deductivos, que les permitan, por ejemplo, seguir, interpretar y desarrollar demostraciones que no sean excesivamente complicadas, plantear conjeturas, analizar procesos lógicos y obtener conclusiones, generalizaciones, etc.

En la elaboración y distribución de los contenidos mínimos que se contemplan en el presente currículo, junto con las consideraciones anteriores, se han tenido en cuenta las necesidades concretas de otras materias del ámbito científico-tecnológico que, cursándose usualmente de forma paralela a las matemáticas de esta modalidad, precisan de contenidos matemáticos específicos para su desarrollo.

Objetivos

1. Comprender los conceptos, procedimientos y estrategias matemáticas que les permitan desarrollar estudios posteriores más específicos de ciencias o técnicas y adquirir una formación científica general.
2. Aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones diversas, utilizándolas en la interpretación de las ciencias y en las actividades cotidianas.
3. Analizar y valorar la información proveniente de diferentes fuentes, utilizando herramientas matemáticas para formarse una opinión que les permita expresarse críticamente sobre problemas actuales.
4. Utilizar las estrategias características de la investigación científica y los procedimientos propios de las matemáticas (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar, manipular y experimentar) para realizar investigaciones y explorar situaciones y fenómenos nuevos.
5. Expresarse oral, escrita y gráficamente en situaciones susceptibles de ser tratadas matemáticamente, mediante la adquisición y el manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos.
6. Mostrar actitudes propias de la actividad matemática, como la visión crítica, la necesidad de verificación, la valoración de la precisión, el gusto por el rigor o la necesidad de contrastar apreciaciones intuitivas.
7. Utilizar el discurso racional para plantear acertadamente los problemas, justificar procedimientos, adquirir cierto rigor en el pensamiento científico, encastrar coherentemente los argumentos y detectar incorrecciones lógicas.
8. Servirse de los medios tecnológicos que se encuentran a su disposición, haciendo un uso racional de ellos y descubriendo las enormes posibilidades que nos ofrecen.
9. Aprovechar los cauces de información facilitados por las nuevas tecnologías, seleccionando aquello que pueda ser más útil para resolver los problemas planteados.

Matemáticas I

Contenidos

1. Aritmética y Álgebra:
 - Números reales. La recta real: distancias e intervalos. Números complejos. Operaciones elementales.
 - Sucesiones numéricas. El número e. Logaritmos decimales y neperianos.
 - Resolución e interpretación gráfica de ecuaciones e inecuaciones de primer y segundo grados y de ecuaciones trigonométricas, exponenciales y logarítmicas sencillas.
 - Aplicación del método de Gauss en la resolución e interpretación de sistemas sencillos de ecuaciones lineales.

2. Geometría:

- Ampliación del concepto de ángulo. Razones trigonométricas de un ángulo cualquiera. Resolución de triángulos rectángulos y no rectángulos.
- Producto escalar de vectores. Ecuaciones de la recta. Incidencia, paralelismo y perpendicularidad. Cálculo de distancias entre puntos y rectas.
- Lugares geométricos del plano. Cónicas.

3. Funciones y gráficas:

- Funciones reales de variable real. Clasificación y características básicas de las funciones elementales.
- Concepto intuitivo de límite funcional. Estudio de discontinuidades.
- Derivada de una función. Aplicaciones geométricas y físicas de la derivada. Iniciación al cálculo de derivadas.
- Representación gráfica de funciones elementales a partir del análisis de sus características globales.

4. Estadística y probabilidad:

- Estadística descriptiva bidimensional. Relaciones entre dos variables estadísticas. Regresión lineal.
- Distribuciones de probabilidad binomial y normal.

Criterios de evaluación

1. Utilizar los números reales y los números complejos, sus notaciones, operaciones y procedimientos asociados, para presentar e intercambiar información y resolver problemas, valorando los resultados obtenidos de acuerdo con el enunciado.
2. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, de las soluciones obtenidas.
3. Transferir una situación real problemática a una esquematización geométrica y aplicar las diferentes técnicas de medida de ángulos y longitudes y de resolución de triángulos para encontrar las posibles soluciones, valorándolas e interpretándolas en su contexto real.
4. Utilizar el lenguaje vectorial para interpretar analíticamente distintas situaciones de la geometría plana elemental, obtener las ecuaciones de rectas y cónicas y utilizarlas, junto con el concepto de producto escalar de vectores dados en bases ortonormales, para resolver problemas de incidencia y cálculo de distancias.
5. Identificar las funciones elementales (lineales, afines, cuadráticas, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas y racionales sencillas) que pueden venir dadas a través de enunciados, tablas o expresiones algebraicas y representarlas gráficamente para analizar sus propiedades características y relacionarlas con fenómenos económicos, sociales y científicos que se ajusten a ellas, valorando la importancia de la selección de los ejes, unidades, dominio y escalas.
6. Analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función sencilla que describa una situación real, para representarla gráficamente y extraer información práctica que ayude a interpretar el fenómeno del que se derive.
7. Interpretar el grado de correlación existente entre las variables de una distribución estadística bidimensional sencilla y obtener las rectas de regresión para hacer predicciones estadísticas.
8. Utilizar técnicas estadísticas elementales para tomar decisiones ante situaciones que se ajusten a una distribución de probabilidad binomial o normal, calculando las probabilidades de uno o varios sucesos.

Matemáticas II

Contenidos

1. Análisis:

Límite de una sucesión. Límite de una función. Cálculo de límites.

Continuidad y derivabilidad de una función. Propiedades elementales.

Cálculo de derivadas. Aplicación al estudio de las propiedades locales y la representación gráfica de funciones elementales. Optimización.

Primitiva de una función. Cálculo de integrales indefinidas inmediatas, por cambio de variable o por otros métodos sencillos.

Integrales definidas. Regla de Barrow. Cálculo de áreas de regiones planas.

2. Álgebra lineal:

Matrices de números reales. Operaciones con matrices.

Rango de una matriz: obtención por el método de Gauss.

Sistemas de ecuaciones lineales. Representación matricial de un sistema.

Discusión y resolución de un sistema lineal por el método de Gauss.

Determinantes. Cálculo de determinantes de órdenes 2 y 3 mediante la regla de Sarrus. Propiedades elementales de los determinantes.

Utilización de los determinantes en la discusión y resolución de sistemas de ecuaciones lineales.

3. Geometría:

Vectores en el espacio tridimensional. Productos escalar, vectorial y mixto.

Obtención e interpretación de las ecuaciones de rectas y planos a partir de sistemas de referencia ortonormales.

Resolución de problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos.

Resolución de problemas métricos relacionados con el cálculo de ángulos, distancias, áreas y volúmenes.

Criterios de evaluación

1. Utilizar el lenguaje vectorial y las operaciones con vectores para transcribir y resolver situaciones y problemas derivados de la geometría, la física y demás ciencias del ámbito científico-tecnológico e interpretar las soluciones de acuerdo con los enunciados.

2. Utilizar el lenguaje matricial y las operaciones con matrices y determinantes como instrumento para representar e interpretar datos, relaciones y ecuaciones, y en general para resolver situaciones diversas.

3. Identificar, calcular e interpretar las distintas ecuaciones de la recta y el plano en el espacio para resolver problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos y utilizarlas, junto con los distintos productos entre vectores dados en bases ortonormales, para calcular ángulos, distancias, áreas y volúmenes.

4. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, a las soluciones obtenidas.

5. Utilizar el concepto y cálculo de límites y derivadas para analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función expresada en forma explícita, representarla gráficamente y

extraer información práctica en una situación de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales.

6. Aplicar el cálculo de límites, derivadas e integrales al estudio de fenómenos geométricos, naturales y tecnológicos, así como a la resolución de problemas de optimización y medida de áreas de regiones limitadas por rectas y curvas sencillas que sean fácilmente representables.

QUÍMICA

Introducción

La Química es una ciencia de importancia capital presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, con múltiples aplicaciones en otras áreas científicas, como medicina, tecnología de materiales, industria farmacéutica, industria alimentaria, construcción y medio ambiente, entre otras.

La materia se ha distribuido en cuatro grandes bloques: estructura de la materia, energía y dinámica de los procesos químicos, reacciones de transferencia y reactividad inorgánica y orgánica.

Cada bloque da respuesta a diferentes aspectos de esta ciencia: el bloque de estructura de la materia permite explicar la constitución de los elementos, así como su clasificación y unión; el bloque energético y dinámico explica los intercambios de calor y/o trabajo con el entorno, la posibilidad de que tengan lugar, así como la velocidad con que éstos se producen; el bloque de reacciones de transferencia intenta exponer cómo se realizan dos de los importantes procesos químicos presentes en innumerables aspectos de la vida cotidiana, y el último bloque describe cómo reaccionan habitualmente algunas sustancias orgánicas e inorgánicas de gran interés.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

Las implicaciones de la Química con la tecnología y la sociedad deben estar presentes al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos

1. Aplicar con criterio y rigor las etapas características del método científico.

2. Desarrollar con suficiencia las estrategias y particularidades de la Química para realizar pequeñas investigaciones.

3. Comprender y aplicar correctamente los principales conceptos de la Química, así como sus leyes, teorías y modelos.

4. Resolver los problemas que se plantean en la vida cotidiana, aplicando los conocimientos que la Química nos proporciona.

5. Comprender la naturaleza de la Química, entendiendo perfectamente que esta materia tiene sus limitaciones y, por tanto, no es una ciencia exacta, como la física y las matemáticas.

6. Relacionar los contenidos de la Química con otras áreas científicas como son: la Biología, la Geología, las Ciencias de la Tierra y medioambientales.

7. Comprender las interacciones de la química con la tecnología y la sociedad, concienciando al alumno sobre las limitaciones y el buen uso que debe hacerse de esta área del conocimiento sobre la conservación de la naturaleza y el medio ambiente.

8. Evaluar la información proveniente de otras áreas del saber para formarse una opinión propia, que permita al alumno expresarse con criterio en aquellos aspectos relacionados con la Química.

9. Comprender que la Química constituye, en sí misma, una materia que sufre continuos avances y modificaciones; es, por tanto, su aprendizaje un proceso dinámico que requiere una actitud abierta y flexible frente a diversas opiniones.

10. Valorar las aportaciones de la Química a la tecnología y la sociedad.

Contenidos

1. Estructura de la materia:

Orígenes de la teoría cuántica. Hipótesis de Planck. Modelo atómico de Bohr y sus limitaciones. Introducción a la mecánica cuántica. Hipótesis de De Broglie. Principio de Heisenberg. Orbitales atómicos. Números cuánticos. Configuraciones electrónicas: principio de Pauli y regla de Hund. Clasificación periódica de los elementos. Variación periódica de las propiedades de los elementos.

2. El enlace químico:

Concepto de enlace en relación con la estabilidad energética de los átomos enlazados. Enlace iónico. Concepto de energía de red. Ciclo de Born-Haber. Propiedades de las sustancias iónicas. Enlace covalente. Estructuras de Lewis. Parámetros moleculares. Hibridación de orbitales atómicos (sp , sp^2 , sp^3). Propiedades de las sustancias covalentes. Fuerzas intermoleculares. Enlace metálico. Teorías que explican el enlace metálico.

3. Termoquímica:

Sistemas termodinámicos. Primer principio de la termodinámica. Concepto de entalpía. Cálculo de entalpías de reacción a partir de las entalpías de formación. Ley de Hess. Concepto de entropía. Energía libre y espontaneidad de las reacciones químicas.

4. Cinética química:

Aspecto dinámico de las reacciones químicas. Concepto de velocidad de reacción. Ecuaciones cinéticas. Orden de reacción. Mecanismo de reacción y molecularidad. Teorías de las reacciones químicas. Factores de los que depende la velocidad de una reacción. Utilización de catalizadores en procesos industriales.

5. El equilibrio químico:

Concepto de equilibrio químico. Cociente de reacción y constante de equilibrio. Formas de expresar la constante equilibrio: K_c y K_p . Relaciones entre las constantes de equilibrio. Factores que modifican el estado de equilibrio: principio de Le Chatelier. Importancia en procesos industriales.

6. Reacciones de transferencia de protones:

Concepto de ácido base según las teorías de Arrhenius, Brønsted-Lowry. Concepto de pares ácido-base conjugados.

Fortaleza relativa de los ácidos y grado de ionización. Equilibrio iónico del agua. Concepto de pH. Estudio cualitativo de la hidrólisis. Indicadores ácido-base. Volumetrías de neutralización ácido-base.

7. Reacciones de transferencia de electrones:

Concepto de oxidación y reducción. Número de oxidación. Ajuste por el método del ión-electrón. Estequiometría de las reacciones red-ox. Estudio de la célula galvánica. Potencial de electrodo. Estudio de la celda electrolítica. Leyes de Faraday. Principales aplicaciones industriales.

8. Química descriptiva:

Estudio de los siguientes grupos: alcalinos, alcalinotérreos, térreos, carbonoides, nitrogenoides, anfígenos, halógenos. Estudio de los principales compuestos de hidrógeno, oxígeno, nitrógeno y azufre: hidruros, óxidos y ácidos.

9. Química del carbono:

Reactividad de los compuestos orgánicos. Desplazamientos electrónicos, rupturas de enlaces e intermedios de reacción. Tipos de reacciones orgánicas: sustitución, adición y eliminación. Las principales aplicaciones de la química del carbono en la industria química.

Criterios de evaluación

1. Describir los modelos atómicos discutiendo sus limitaciones y valorar la importancia de la teoría mecanocuántica para el conocimiento del átomo. Explicar los conceptos básicos de la mecánica cuántica: dualidad onda corpúsculo e incertidumbre.
2. Construir ciclos energéticos del tipo Born-Haber para calcular la energía de red. Discutir de forma cualitativa la variación de energía de red en diferentes compuestos.
3. Describir las características básicas del enlace covalente. Escribir estructuras de Lewis.
4. Explicar el concepto de hibridación y aplicarlo a casos sencillos.
5. Conocer las fuerzas intermoleculares y explicar cómo afectan a las propiedades de determinados compuestos en casos concretos.
6. Definir y aplicar correctamente el primer principio de la termodinámica a un proceso químico. Diferenciar correctamente un proceso exotérmico de otro endotérmico utilizando diagramas entálpicos.
7. Aplicar el concepto de entalpías de formación al cálculo de entalpía de reacción mediante la correcta utilización de tablas.
8. Predecir la espontaneidad de un proceso químico a partir de los conceptos entálpicos y entrópicos.
9. Conocer y aplicar correctamente el concepto de velocidad de reacción.
10. Conocer y diferenciar las teorías que explican la génesis de las reacciones químicas: teoría de colisiones y teoría del estado de transición.
11. Explicar los factores que modifican la velocidad de una reacción, haciendo especial énfasis en los catalizadores y su aplicación a usos industriales.
12. Aplicar correctamente la ley de acción de masas a equilibrios sencillos. Conocer las características más importantes del equilibrio. Relacionar correctamente el grado de disociación con las constantes de equilibrio K_c y K_p .

13. Definir y aplicar correctamente conceptos como: ácido y base según las teorías estudiadas, fuerza de ácidos, pares conjugados, hidrólisis de una sal, volúmetrías de neutralización.

14. Identificar reacciones de oxidación-reducción que se producen en nuestro entorno. Ajustar por el método del ión-electrón reacciones red-ox.

15. Distinguir entre pila galvánica y celda electrolítica. Utilizar correctamente las tablas de potenciales de reducción para calcular el potencial de una pila y aplicar correctamente las leyes de Faraday. Explicar las principales aplicaciones de estos procesos en la industria.

16. Relacionar el tipo de hibridación con el tipo de enlace en los compuestos del carbono. Formular correctamente los diferentes compuestos orgánicos. Relacionar las rupturas de enlaces con las reacciones orgánicas.

Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales

ECONOMÍA

Introducción

La Economía ocupa en la actualidad un lugar relevante en la vida del individuo. Multitud de realidades cotidianas son o están relacionados con ella. Su conocimiento e identificación facilitan la comprensión y posibilidad una toma de decisión responsable.

La formación económica en el currículo de los alumnos de Bachillerato posibilita el tener una visión más amplia de la sociedad actual y sus problemas económicos, tales como la inflación, desempleo y de sus dimensiones productivas, de distribución y de administración de los recursos que generan.

Para la comprensión de la Economía es necesario relacionarla con otras ciencias, como las Matemáticas, la Geografía, la Historia, la Filosofía, etc., que suponen un fundamento para su estudio, lo que permitirá al alumno obtener una nueva visión de estas materias.

En un mundo en el que la Economía juega un papel crucial en la configuración de valores y actitudes, con una clara influencia sobre las acciones de los individuos y los grupos, adquiere gran importancia la educación en valores, como la solidaridad entre los pueblos, los nuevos planteamientos ecológicos, consecuencia del crecimiento económico, la actitud madura ante el consumismo y favorecer una actitud crítica ante las injusticias y desigualdades económicas y favorable ante la creación de empleo, la generación de riqueza y de bienestar social.

Todas estas cuestiones hacen que en la actualidad sea casi indispensable poseer unos conocimientos básicos sobre economía, tanto para comprender el mundo en general, como para su utilización individual.

La metodología a seguir para impartir esta materia ha de ser la que presente los problemas económicos relacionados con el contexto sociocultural en el que se encuentre el alumno. Se expondrá la Economía como una ciencia social en continua evolución, y se propondrán investigaciones sencillas a realizar en su entorno, que verá la Economía como algo cercano y útil, no como una materia abstracta que está lejana a su realidad.

Objetivos generales

1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir los diferentes sistemas económicos y formar un juicio personal acerca de las bondades y defectos de cada uno de ellos.

2. Manifestar interés y curiosidad por conocer los grandes problemas económicos actuales y analizarlos con sentido crítico y solidario.

3. Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político y cultural en que ocurren. Trasladar esta reflexión a sus situaciones cotidianas.

4. Conocer el funcionamiento del mercado, así como sus límites y fallos, formulando un juicio crítico del sistema.

5. Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y perspectiva de la economía española, analizando su posición en el contexto económico internacional.

6. Formular juicios y criterios personales acerca de problemas económicos de actualidad. Comunicar sus opiniones a otros, argumentar con precisión y rigor y aceptar la discrepancia y los puntos de vista distintos como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.

7. Interpretar los mensajes, datos e informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación sobre desajustes económicos de la actualidad y analizar las medidas correctoras de política económica que se proponen.

Contenidos

1. La actividad económica y sistemas económicos:

El contenido económico de las relaciones sociales. El conflicto entre recursos escasos y necesidades ilimitadas. Rasgos diferenciales de los principales sistemas económicos.

2. Producción e interdependencia económica:

El proceso de producción: sus elementos. División técnica del trabajo, productividad e interdependencia. La empresa como instrumento de coordinación de la producción. Sectores económicos.

3. Intercambio y mercado:

Oferta, demanda, equilibrio de mercado y fijación de precios dentro de un mercado.

Funcionamiento de los distintos tipos de mercado, efectos que se producen en el precio y en cantidades de equilibrio en el entorno de cada uno de ellos, introduciendo a su vez el concepto de elasticidad.

4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía:

Riqueza nacional e individual. El Producto Nacional y las principales magnitudes relacionadas. La distribución de la renta. Cálculo e interpretación de indicadores económicos básicos y su análisis cuantitativo.

5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en economía:

El papel del sector público en la economía, principales alternativas y objetivos perseguidos con la intervención. Introducción a las políticas fiscales y monetarias.

6. Aspectos financieros de la economía:

El dinero: funciones y clases. Proceso de creación del dinero. Valor del dinero, indicadores de su variación e inflación. Identificación y análisis de las distintas teorías explicativas de la inflación. El sistema financiero.

7. Economía Internacional:

Comercio internacional.

Áreas de integración económicas regionales.

La Unión Europea.

Globalización. Mercados de bienes y financieros.

Criterios de evaluación

1. Identificar los problemas económicos básicos de una sociedad y razonar la forma de resolverlos en los principales sistemas económicos, así como sus ventajas e inconvenientes.
2. Señalar las relaciones existentes entre división técnica del trabajo, productividad e interdependencia económica. Analizar el funcionamiento de los distintos instrumentos de coordinación de la producción, así como sus desajustes. Comprobar la adquisición de un conocimiento global sobre la estructura productiva en nuestro país.
3. Interpretar las variaciones en precios de bienes y servicios en función de distintas variables y analizar las desviaciones que se producen en la práctica entre este conocimiento teórico y el mercado real.
4. Diferenciar las principales magnitudes macroeconómicas y analizar las relaciones existentes entre ellas, valorando los inconvenientes que presentan como indicadores de la calidad de vida.
5. Explicar e ilustrar con ejemplos significativos las finalidades y funciones del Estado en los sistemas de economía de mercado e identificar los principales instrumentos que utiliza, valorando las ventajas e inconvenientes de su papel creciente en la actividad económica.
6. Describir el proceso de creación del dinero, los cambios en su valor y la forma en que éstos se miden, e identificar las distintas teorías explicativas sobre las causas de la inflación y sus efectos sobre el conjunto de la economía.
7. Distinguir entre datos, opiniones y predicciones. Reconocer distintas interpretaciones y señalar las posibles circunstancias y causas que las explican, a partir de informaciones procedentes de los medios de comunicación social que traten, desde puntos de vista dispares, una cuestión de actualidad referida a la política económica del país o Comunidad Autónoma.

ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

Introducción

Esta materia aborda el estudio de la empresa, pieza clave, como unidad económica de producción de bienes y servicios, en el complejo engranaje del sistema socio-económico.

Las empresas no sólo satisfacen las necesidades materiales de la sociedad con los bienes y servicios que producen y ofrecen, sino que también crean empleo y riqueza, y con las innovaciones tecnológicas que aportan impulsan el desarrollo económico y transforman a la sociedad.

Esta materia estudia la empresa, y las distintas funciones que desarrolla, desde el punto de vista de la coherencia interna de su propio funcionamiento en la planificación, la definición e implementación de estrategias, la toma de decisiones y la introducción de aquellas modificaciones que le permitan dar respuesta ágil y oportuna a los constantes cambios del entorno en el que desarrolla su actividad y de las innovaciones tecnológicas.

Parte del análisis y del conocimiento de la propia empresa y del entorno en el que desarrolla su actividad: marco económico, sistema financiero, situación política, legislación, ambiente cultural, nivel de formación profesional, etc.; así como de otros más específicos: sector de actividad, mercados a los que dirige sus productos, etc. A partir de los resultados de estos análisis, la empresa planificará, diseñará sus estrategias y adoptará sus decisiones, incluidas las referidas a la organización interna de los recursos materiales, técnicos y humanos

más adecuados para alcanzar los objetivos fijados en cada momento.

La empresa asume, con su actividad, una responsabilidad social. Se plantea, cada vez con mayor fuerza, claridad e insistencia, la exigencia de unas actuaciones más respetuosas con la sociedad, las personas y el medio ambiente: seguridad en el trabajo, participación de los trabajadores en la toma de decisiones, respeto a su dignidad, desempleo, protección de los consumidores, ética de los negocios, gestión adecuada de los recursos escasos y modificación del equilibrio ecológico. Incluida la obligación de informar de forma suficiente y oportuna a los agentes económicos interesados sobre su situación patrimonial y resultados obtenidos, obligación ésta a la que se dedica el último núcleo temático.

Objetivos

1. Analizar las características más relevantes de distintos tipos de empresa, identificando sus funciones e interrelaciones y su organización.
2. Conocer los elementos más importantes de los diferentes sectores de actividad y explicar, a partir de ellas, las principales estrategias de las empresas.
3. Estudiar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los que dirigen sus productos.
4. Valorar la importancia que, para las empresas y la sociedad, tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y la implantación generalizada de las nuevas tecnologías.
5. Identificar las consecuencias, para las empresas y la sociedad, de la globalización de la economía y las posibles líneas de conducta a adoptar frente a este fenómeno.
6. Establecer, a grandes rasgos, los datos más relevantes de la información contenida en las cuentas anuales de una empresa e interpretar la información transmitida.
7. Analizar las consecuencias que, para el medio ambiente, la sociedad y las personas, tienen las actividades de distintos tipos de empresa y las conductas y decisiones de las mismas.
8. Comprender de forma clara y coherente y, en su caso, valorar críticamente, informaciones sobre hechos relevantes en el ámbito empresarial.

Contenidos

1. La empresa:
 - Concepto de empresa. Clasificación. Teorías sobre la empresa. Empresa y empresario. Funciones y objetivos de la empresa. Responsabilidad social de la empresa. La cadena de valor. El sector.
2. La función productiva:
 - Producción. Asignación de los recursos productivos. Costes; clasificación; cálculo de los costes en la empresa. Equilibrio de la empresa en el caso general. Umbral de rentabilidad de la empresa o punto muerto. Matriz tecnológica; formas de adquisición de tecnología; I + D. Productividad de los factores y rentabilidad. Programación, evaluación y control de proyectos. Los inventarios, su coste y evolución temporal.
3. La función comercial de la empresa:
 - Concepto y clases de mercado. La empresa ante el mercado. La segmentación del mercado.
4. La función financiera:
 - Estructura económica de la empresa. Recursos financieros de la empresa. Autofinanciación. Fuentes de

financiación externa de la empresa. Valoración y selección de proyectos de inversión.

5. La función de planificación y estrategia:

El entorno. Modelos de gestión. La creación de valor.

6. Organización de la empresa:

Organización y jerarquía. Gestión de los recursos humanos; organización formal y organización informal; programación y comunicación. Gestión del conocimiento. Diseño de la estructura de la organización; agrupación de unidades.

7. Desarrollo de la empresa:

El crecimiento de la empresa; crecimiento interno y crecimiento externo. La internacionalización. La competencia global. La empresa multinacional.

8. Obligación de información de la empresa:

Obligaciones contables de la empresa. Las cuentas anuales. El Balance y la Cuenta de Pérdidas y Ganancias. Análisis de la información contable.

9. La nueva economía:

Tecnologías de la información.
Comercio electrónico.

Criterios de evaluación

1. Conocer e interpretar las distintas funciones de la empresa y sus interrelaciones, valorando su aportación según el tipo de empresa.

2. Identificar las principales características del sector en el que la empresa desarrolla su actividad y explicar, a partir de ellas, las distintas estrategias y decisiones adoptadas.

3. Analizar las principales características del mercado y explicar, a partir de ellas, las posibles políticas de marketing a adoptar.

4. Explicar la organización adoptada por la empresa y sus posibles modificaciones en función del entorno en el que desarrolla su actividad y de las innovaciones tecnológicas.

5. Diferenciar las posibles fuentes de financiación en un supuesto sencillo y razonar la elección más adecuada.

6. Valorar distintos proyectos de inversión sencillos y justificar razonadamente la selección de la alternativa más ventajosa.

7. Identificar los datos más relevantes del Balance y de la Cuenta de Pérdidas y Ganancias de una empresa, explicar su significado y diagnosticar su situación a partir de la información obtenida.

8. Analizar un hecho o una información del ámbito empresarial.

GEOGRAFÍA

Introducción

La Geografía estudia la organización del espacio terrestre, entendido éste como el conjunto dinámico de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa en él. Por tanto, el espacio es para la Geografía actual una realidad relativa, dinámica y heterogénea que resulta de los procesos protagonizados por la estructura social, sin olvidar que esos procesos pueden estar condicionados, a su vez, por el propio espacio preexistente. Así pues, la Geografía se preocupa de la localización y de la distribución de los fenómenos espaciales, de la asociación y de la interacción entre ellos, y realiza análisis y síntesis

de las diversas estructuras y organizaciones espaciales, estudiando los procesos que los han ocasionado.

La aportación específica de la Geografía al proceso educativo consiste en enseñar a comprender la organización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma; ayuda a conocer la situación objetiva de los recursos naturales para utilizarlos con inteligencia y responsabilidad y, también, la Geografía proporciona ciertas habilidades y destrezas, de las que la más relevante es la capacidad para actuar en el espacio, pero sin desatender otras que constituyen lo que se ha dado en denominar competencia o conciencia espacial.

La selección de objetivos y contenidos de la materia de Geografía en Bachillerato se ha hecho atendiendo, fundamentalmente, a dos criterios: el primero de ellos es el estudio de la realidad espacial de España, de sus características comunes y de su diversidad, de su medio natural y de la plasmación de las actividades humanas en el espacio, atendiendo también a la dimensión europea de España y a su posición en el sistema mundo; en segundo lugar, se ha tenido en cuenta el desarrollo del pensamiento lógico-formal de los alumnos de Bachillerato y sus posibilidades de abstracción, conceptualización y generalización para profundizar en el conocimiento geográfico y para relacionar e integrar conocimientos diversos en un campo concreto, así como la disposición para participar activamente en su entorno social y espacial.

Objetivos

1. Identificar y comprender los elementos básicos de la organización territorial, utilizando conceptos, procedimientos y destrezas específicamente geográficos, para explicar el espacio como una realidad dinámica, diversa y compleja, en la que intervienen múltiples factores.

2. Comprender y explicar la realidad geográfica de España como un espacio dinámico, que es el resultado de la interacción de procesos sociales, económicos, tecnológicos y culturales, que han actuado en un marco natural e histórico.

3. Conocer y comprender la diversidad y pluralidad del espacio geográfico español, caracterizado por los grandes contrastes y la complejidad territorial derivados de los distintos factores naturales, históricos y de organización espacial que han ido modelando la sociedad, la cultura y el territorio de forma interdependiente.

4. Explicar la posición de España en un mundo cada vez más interrelacionado, en el que coexisten, a la vez, procesos de uniformización de la economía y de desigualdad socioeconómica, prestando una atención especial a la Unión Europea, sus características territoriales y las consecuencias de la integración española.

5. Valorar la función del medio natural, de los recursos naturales y de las actividades productivas en la configuración del espacio geográfico español, reconocer su relación mutua con la sociedad y percibir la condición del hombre como el agente de actuación más poderoso y rápido sobre el medio.

6. Entender la población como el recurso esencial, cuyas características cuantitativas y cualitativas intervienen de forma eminente en la configuración y el dinamismo de los procesos que definen el espacio.

7. Comprender la interdependencia de todos los territorios que integran España, así como la Unión Europea y otros ámbitos geográficos mundiales, para desarrollar actitudes de conocimiento, respeto, aprecio y cooperación hacia los espacios próximos y lejanos al hábitat

del alumno y prestar especial atención a la superación de los diferentes niveles de desarrollo.

8. Adquirir conciencia espacial para participar de forma activa y responsable en las decisiones que afecten a la ordenación del territorio y valorar la necesidad de potenciar el equilibrio natural y la equidad social.

Contenidos

1. España en el sistema mundo:

El espacio geográfico: noción y características del espacio geográfico; elementos e instrumentos de información y representación geográfica; nociones de análisis de localizaciones y distribuciones espaciales.

Globalización y diversidad en el mundo actual: procesos de mundialización y desigualdades territoriales; clasificaciones de las áreas geoeconómicas.

Rasgos geográficos esenciales de España: situación geográfica; contrastes y diversidad internos; posición relativa en el mundo y en las áreas socioeconómicas y geopolíticas.

2. España en Europa:

El camino hacia la integración europea: de las Comunidades Europeas a la Unión Europea; estructura territorial e institucional de la Unión Europea; perspectivas y retos de futuro.

Naturaleza y medio ambiente en la Unión Europea: los contrastes físicos: relieve, clima e hidrografía; situación del medio ambiente y políticas comunitarias con incidencia ambiental.

Territorio y sociedad de la Unión Europea: rasgos socioeconómicos generales de la Unión Europea y de los Estados miembros; disparidades regionales; políticas regionales y cohesión territorial.

La posición de España en la Unión Europea: factores explicativos de la integración de España; consecuencias iniciales tras la integración; situación actual y perspectivas.

3. Naturaleza y medio ambiente en España:

Características generales del medio natural: diversidad geológica, morfológica, climática e hídrica.

La variedad de los grandes conjuntos naturales españoles: identificación de sus elementos geomorfológicos, estructurales, climáticos y biogeográficos.

Naturaleza y recursos en España: materias primas, fuentes y recursos energéticos.

Naturaleza y medio ambiente español: situación, condicionantes y problemas; la protección de los espacios naturales.

El agua: cuencas y vertientes hidrográficas; regímenes fluviales; regulación y distribución de los recursos hídricos.

4. El espacio geográfico en las actividades económicas:

Acción de los factores socioeconómicos en el territorio español: evolución histórica, panorama actual y perspectivas.

La pluralidad de los espacios rurales: transformación y diversificación de las actividades rurales y su plasmación en tipologías espaciales diversas; las dinámicas recientes del mundo rural.

La reconversión de la actividad pesquera.
Los espacios industriales: evolución histórica y características hasta la industrialización de la segunda mitad del siglo xx; crisis del modelo de desarrollo concentrado y reestructuración industrial; tendencias territoriales actuales de la industria española.

Los espacios de servicios: proceso de terciarización de la economía española; la heterogeneidad de los

servicios y su desigual impacto territorial; los transportes y las comunicaciones. Los espacios turísticos: factores explicativos del desarrollo turístico español; tipología de regiones turísticas; impacto espacial del turismo.

5. Recursos humanos y organización espacial en España:

La población española: evolución de la población y de su distribución espacial; dinámica demográfica natural; movimientos migratorios exteriores, interiores y el fenómeno de la inmigración actual; estructura demográfica actual.

El proceso de urbanización en España: complejidad del fenómeno urbano; evolución histórica de la urbanización; características del sistema urbano español; el declive del mundo rural.

Morfología y estructura de las ciudades españolas: la huella de la historia de la ciudad preindustrial; la ciudad industrial; la ciudad de las recientes transformaciones sociales y económicas.

La organización territorial de España en la Constitución de 1978. El Estado de las autonomías: origen, proceso y mapa autonómico. Caracteres geográficos básicos de cada una de las Comunidades Autónomas.

Los desequilibrios territoriales: contrastes espaciales entre las Comunidades Autónomas; disparidades demográficas; desigualdades socioeconómicas; los desequilibrios regionales en España y las políticas regionales de la Unión Europea.

Criterios de evaluación

1. Obtener, utilizar y clasificar informaciones de contenido geográfico procedente de fuentes variadas: cartográficas, estadísticas, textos e imágenes diversas para localizar e interpretar los fenómenos espaciales y sus interrelaciones. Elaborar, asimismo, mapas, gráficos e informes, y emplear un vocabulario específico y unos procedimientos correctos para explicar hechos y procesos geográficos. Preparar y realizar trabajos de campo y excursiones geográficas.

2. Identificar las características del sistema mundo y los rasgos esenciales de la Unión Europea para comprender los factores que explican la situación de España en un área geoeconómica determinada y sus consecuencias espaciales.

3. Conocer los rasgos generales del medio natural europeo y español y la diversidad de conjuntos naturales, identificar sus elementos, su dinámica y sus interacciones y atender, especialmente, al papel de la acción humana.

4. Analizar el estado del medio ambiente y de los recursos naturales en España, relacionándolo con la organización social y el nivel de desarrollo económico para comprender y valorar el uso racional de los recursos y el respeto al medio ambiente.

5. Clasificar, describir y analizar las características de los espacios productivos españoles: rurales, industriales, de producción energética y de servicios, así como conocer su dinámica reciente para identificar y explicar, según proceda en cada caso, los factores de localización, la distribución territorial, las tipologías espaciales resultantes y las tendencias actuales de las actividades productivas en su relación con el espacio geográfico.

6. Identificar e interpretar la evolución, la dinámica natural y migratoria, la estructura y la distribución espacial de la población española, identificando sus características demográficas actuales, sus diferencias territoriales y las perspectivas de futuro.

7. Interpretar el proceso de urbanización español para explicar la configuración del sistema urbano actual y la transformación del medio rural, así como la dinámica

de la estructura interna de las ciudades y su estado actual.

8. Describir la organización territorial española en Comunidades Autónomas e identificar sus rasgos geográficos más característicos, para comprender y valorar la pluralidad histórica, cultural, socioeconómica y espacial de España.

9. Distinguir los principales contrastes territoriales, tanto entre Comunidades Autónomas como internos en algunas de ellas, para analizar los desequilibrios territoriales existentes en España y conocer las políticas europeas de desarrollo regional.

GRIEGO I y II

Introducción

Esta materia se concibe en los dos cursos de Bachillerato como una introducción general a la lengua griega antigua, más concretamente al ático clásico de los siglos V-IV a.C., a través de textos originales —aunque durante el primer curso requerirán retoques que los hagan accesibles—. La lengua será el vehículo privilegiado de acceso a los contenidos culturales, literarios, religiosos, históricos, etc., por lo que en su aprendizaje se considerará prioritaria no sólo la morfología, sino la formación y derivación de palabras, la sintaxis y el léxico. No se trata sólo de que el alumno aprenda griego, sino que sea así más consciente de las raíces históricas de su propia lengua y cultura. Tales objetivos se entienden referidos a los dos cursos: el primero deberá ser introductorio; el segundo, de profundización y ampliación.

Objetivos

1. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega e iniciarse en la interpretación y traducción de textos de complejidad progresiva.
2. Dominar mejor el léxico científico y técnico de las lenguas de uso a partir del conocimiento del vocabulario griego.
3. Adiestrarse en técnicas sencillas de análisis filológico mediante la reflexión sobre las unidades lingüísticas y las estructuras gramaticales de las distintas lenguas, así como en el manejo y comentario de textos griegos diversos.
4. Introducirse en un conocimiento general de los distintos géneros literarios.
5. Aproximarse al mundo histórico, cultural, religioso, político, filosófico, científico, etc., de la antigüedad griega, a través de su lengua y de sus manifestaciones artísticas.
6. Reconocer y valorar los factores culturales heredados de los griegos que se han convertido en patrimonio universal.

Griego I

Contenidos

1. La lengua griega:
 - Del indoeuropeo al griego moderno: historia sucinta de la lengua griega. Los dialectos antiguos. El jónico-ático. La koiné. El griego moderno.
 - El alfabeto griego en la historia de la escritura. Pronunciación convencional y escritura. Normas de transcripción.
 - Flexión nominal, pronominal y verbal. Forma y función. La concordancia.
 - Sintaxis. Proposición y oración. Nexos y partículas.

2. Los textos griegos y su interpretación:

Introducción a las técnicas de traducción y al comentario de textos.

Análisis morfosintáctico.

Lectura comprensiva de textos traducidos.

3. El léxico griego:

Morfema y palabra. Las clases de palabras. Significado léxico y gramatical.

Prefijos y sufijos. Procedimientos de derivación y composición de palabras: nombres, adjetivos, verbos, adverbios. Aprendizaje de vocabulario griego.

Cultismos de origen griego en las lenguas modernas. El vocabulario científico y técnico.

4. Grecia y su legado:

Sinopsis de geografía e historia de Grecia antigua.

La ciudad griega. La ley. La justicia. Las formas de gobierno: monarquía, oligarquía y democracia.

El mundo de las creencias: la mitología, la religión, el culto, las fiestas, los juegos.

La vida cotidiana. La familia. La educación. La mujer.

Breve presentación de los géneros literarios en Grecia: épica, lírica, drama, prosa literaria.

Criterios de evaluación

1. Dominar la lectura y escritura del griego y la transcripción de términos griegos.
2. Reconocer helenismos remontándolos a los términos griegos originales.
3. Analizar las distintas formas gramaticales y su función en la frase. Se considerarán objetivos mínimos la morfología nominal y pronominal básica, así como la oposición presente/aoisto en el campo verbal; en el campo sintáctico, el dominio de la sintaxis básica de la frase y la oración: casos, concordancia, oraciones simples y compuestas por coordinación y subordinación elemental.
4. Distinguir unidades de especial interés en la derivación y composición de palabras: prefijos, sufijos, lexemas, etc.
5. Relacionar distintas palabras de la misma familia etimológica o semántica.
6. Traducir textos griegos sencillos.
7. Realizar la retroversión de frases sencillas.
8. Leer y comentar textos literarios griegos traducidos.
9. Realizar trabajos utilizando materiales diversos: bibliográficos, audiovisuales, informáticos, etc.

Griego II

Contenidos

1. Lengua griega:
 - Repaso de la flexión nominal. Formas menos usuales e irregulares.
 - Repaso de la flexión verbal. Los temas de aoristo, de futuro y de perfecto. Los verbos atemáticos.
 - Profundización en sintaxis: sintaxis de los casos y las preposiciones.
 - Los usos modales. La subordinación.
2. Los textos griegos y su interpretación:
 - Profundización en las técnicas y la práctica de la traducción.
 - Uso del diccionario.
 - Comentario de textos griegos originales, preferentemente en ático y en koiné.

3. El léxico griego:
Profundizar en el aprendizaje del vocabulario.

4. La literatura griega:
Profundización en los géneros literarios griegos a través de textos originales y traducidos.
Influencia de la literatura griega en las literaturas occidentales.

Criterios de evaluación

1. Identificar y analizar, en textos originales griegos, los elementos morfosintácticos imprescindibles para su interpretación.
2. Traducir y comentar textos griegos con ayuda del diccionario, comprendiendo su sentido general.
3. Identificar en textos griegos términos que sean origen de helenismos modernos.
4. Realizar comentarios sobre algún aspecto literario o histórico-cultural de un texto griego, original o traducido.
5. Elaborar trabajos sencillos sobre aspectos integrados en los contenidos del curso, manejando fuentes de diversa índole (bibliográficas, audiovisuales, informáticas, arqueológicas, etc.), insistiendo en el interés del mundo clásico para la mejor comprensión del presente.

HISTORIA DEL ARTE

Introducción

La Historia del Arte es una disciplina autónoma con sus propios objetivos y métodos. El objeto de estudio de esta materia es la obra de arte como producto resultante de la inteligencia, creatividad y actuación humana en diálogo permanente con el tiempo y el espacio, que se expresa con sus propios códigos y enriquece la visión global de la realidad y sus múltiples formas de hacerse manifiesta. Al mismo tiempo, por la complejidad de factores que confluyen en la creación artística, se relaciona profundamente con otras áreas de conocimiento y campos de actividad.

Se trata de una materia necesaria en la educación artística, tanto de carácter general, que implica a todos los ciudadanos, como para los que optan por una formación artística específica, lo que ha hecho de ella una disciplina de gran tradición educativa por sus cualidades formativas y puesto que el arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión que ha alcanzado a través de los medios de comunicación social.

El estudio de la Historia del Arte ha de aportar al alumno los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración de las obras de arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual, teniendo en cuenta que en la sociedad actual, altamente tecnificada, el ámbito de las artes plásticas tradicionales se ha visto enriquecido con la aportación de otras manifestaciones procedentes de los medios de comunicación visual, de modo que el universo de la imagen forma parte de nuestra realidad cotidiana.

Igualmente, la obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye, en sí misma, un valioso documento y un testimonio indispensable y singular para conocer el devenir de las sociedades, al tiempo que se virtualiza como elemento transformador de éstas. Por ello, resulta imprescindible el estudio de la obra de arte en su contexto sociocultural como punto de partida para el análisis de los diferentes factores y circunstancias implicadas en el proceso de creación de la obra artística,

y enseñar a apreciar el arte contextualizado en la cultura visual de cada momento histórico, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas tienen otra dimensión al perdurar a través del tiempo como objetos susceptibles de usos y funciones sociales diferentes en cada época.

Por otro lado, la importancia del patrimonio artístico, los desafíos que plantea su conservación, junto con el potencial de recursos que contiene para el desarrollo inmediato y futuro de la sociedad, constituyen otro motivo fundamental que demanda una adecuada formación que promueva su conocimiento, disfrute y conservación, como legado que ha de transmitirse a las generaciones del futuro.

La práctica docente pone de manifiesto la dificultad de abarcar la amplitud y complejidad de los contenidos de la materia. Por ello, se hace necesaria una selección equilibrada de estos contenidos que permita una aproximación general al desarrollo del arte de Occidente, con especial atención al arte contemporáneo, expresión de la época más inmediata en la que estamos inmersos. Esta selección responde a un criterio que trata de sintetizar la claridad expositiva y la lógica interna de la materia mediante una visión global.

La formulación de los contenidos para este curso de Bachillerato debe entenderse en un sentido amplio e integrador. No obstante, esta introducción recoge los procedimientos y las actitudes básicas para el análisis, interpretación y valoración de la obra de arte.

Objetivos

1. Comprender y valorar los cambios en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.
2. Entender las obras de arte en su globalidad, como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y valoradas como documento testimonial de una época y cultura.
3. Utilizar diferentes metodologías para el estudio de la obra de arte, que motiven su conocimiento racional y desarrollen la sensibilidad y la creatividad.
4. Realizar actividades de documentación e indagación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la Historia del Arte.
5. Reconocer y diferenciar las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos del arte occidental, situándolas en el tiempo y en el espacio y valorando su pervivencia en etapas posteriores.
6. Conocer el lenguaje artístico de cada una de las artes visuales y adquirir una terminología específica, utilizándola con precisión y rigor.
7. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico y contribuir a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras.
8. Valorar la ciudad, en su dimensión espacial y temporal, como objeto de la Historia del Arte y marco privilegiado de sus manifestaciones y proyectar esta conciencia hacia su evolución futura.
9. Contribuir a la formación del gusto personal, a la capacidad de disfrutar el arte y a desarrollar el sentido crítico, aprendiendo a expresar sentimientos propios ante las creaciones artísticas.

Contenidos

1. Aproximación a la Historia del Arte y a los lenguajes artísticos:
El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio.
El lenguaje de las artes visuales y su terminología.
Percepción y análisis de la obra de arte.
Pervivencia y conservación del patrimonio artístico.

2. Los inicios del arte:
El legado de la Prehistoria: la pintura rupestre y la arquitectura megalítica.
Aportaciones artísticas de Egipto y Mesopotamia: arquitectura y artes figurativas.
3. El arte clásico. Grecia:
La arquitectura griega. Los órdenes. El templo y el teatro. La Acrópolis de Atenas.
La evolución de la escultura griega.
4. El arte clásico. Roma:
La arquitectura: caracteres generales. La ciudad romana.
La escultura: el retrato. El relieve histórico.
El arte en la Hispania romana.
5. Arte paleocristiano y bizantino:
Aportaciones del primer arte cristiano: la basílica. La nueva iconografía.
Arte bizantino. La época de Justiniano. Santa Sofía de Constantinopla y San Vital de Rávena.
6. El arte prerrománico:
El contexto europeo. Época visigoda.
Arte asturiano y arte mozárabe.
7. Arte islámico:
Orígenes y características del arte islámico.
La mezquita y el palacio en el arte hispano-musulmán.
8. El arte románico como primera definición de Occidente:
La arquitectura: el monasterio y la iglesia de peregrinación.
La portada románica. La pintura mural.
El arte románico en el Camino de Santiago.
9. El arte gótico como expresión de la cultura urbana:
La arquitectura: catedrales, lonjas y ayuntamientos.
La arquitectura gótica española. La portada gótica.
La pintura: Giotto y los primitivos flamencos.
10. El arte del Renacimiento:
Arte italiano del *Quattrocento*.
La arquitectura: Brunelleschi y Alberti.
La escultura. Donatello.
La pintura. Masaccio, Fra Angelico, Piero della Francesca y Botticelli.
El *Cinquecento*.
De Bramante a Palladio: el templo, el palacio y la villa.
La escultura. Miguel Ángel.
La pintura: escuela romana y escuela veneciana.
El Renacimiento en España. Arquitectura, Escultura y Pintura: El Greco.
11. El arte barroco:
Urbanismo y arquitectura. Bernini y Borromini.
El palacio del poder: Versalles.
España: de la plaza mayor al palacio borbónico.
La escultura barroca. Bernini. La imaginería española.
La pintura barroca: italiana, flamenca y holandesa: Rubens y Rembrandt.
La pintura española: Ribera, Zurbarán y Murillo. Velázquez.
12. Las artes europeas a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX:
El Neoclasicismo. Urbanismo y arquitectura. Escultura: Canova. Pintura: David y Goya.
El Romanticismo. La pintura romántica. Delacroix.
13. Hacia la arquitectura moderna: urbanismo y arquitectura en la segunda mitad del siglo XIX:
Las grandes transformaciones urbanas. El eclecticismo.
La arquitectura de los nuevos materiales. La escuela de Chicago.
El modernismo.
14. El camino de la modernidad: Las artes figurativas en la segunda mitad del siglo XIX:
La pintura realista. Courbet.
La pintura impresionista. El neoimpresionismo.
La escultura. Rodin.
15. Las vanguardias históricas: las artes plásticas en la primera mitad del siglo XX:
Fauvismo y expresionismo. Cubismo y futurismo.
Los inicios de la abstracción. Dadá y surrealismo. Dalí. Picasso.
16. Arquitectura y urbanismo del siglo XX:
El movimiento moderno: el funcionalismo. La Bauhaus. Le Corbusier.
El organicismo. Wright.
La arquitectura posmoderna. Últimas tendencias.
17. De la abstracción a las últimas tendencias: las artes plásticas en la segunda mitad del siglo XX:
El expresionismo abstracto y el informalismo.
La abstracción pospictórica y el *minimal art*.
La nueva figuración. El *pop art*. El hiperrealismo. Últimas tendencias.
18. El arte y la cultura visual de masas:
Arte y sociedad de consumo.
La fotografía. El cine.
El cartel y el diseño gráfico. El cómic.
Las nuevas tecnologías.

Criterios de evaluación

1. Comparar y analizar los cambios producidos en la concepción del arte y sus funciones en distintos momentos históricos y en diversas culturas.
2. Relacionar las manifestaciones artísticas con su contexto histórico y cultural y valorar la diversidad de corrientes y modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época.
3. Analizar, situar en el tiempo y en el espacio e interpretar, a partir de diversas metodologías, obras de arte representativas en la evolución de la cultura occidental.
4. Utilizar, con precisión y rigor, la terminología específica de las artes visuales.
5. Interpretar los principales códigos iconográficos de la cultura visual de Occidente.
6. Valorar obras de arte significativas de nuestro patrimonio cultural en su contexto original, en museos y exposiciones, con especial atención al entorno del alumno.
7. Realizar actividades de documentación e indagación a partir de fuentes de información diversas (textos, imágenes, plantas, alzados, planos...), sobre determinados aspectos de la creación artística.

8. Utilizar un método de comentario que integre la valoración objetiva de la obra de arte y la creatividad personal del alumno, y expresarlo con la debida claridad y corrección formal.

9. Explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social.

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Introducción

La realidad compleja del mundo actual, sometida a cambios profundos a los que las nuevas tecnologías y los progresos científicos imprimen un ritmo acelerado, exige que los jóvenes tomen conciencia de su propia dimensión humana y se sientan capaces de contribuir de manera activa y responsable en la construcción del futuro.

En la formación de los alumnos de Bachillerato debe prestarse pues una atención prioritaria al conocimiento de los procesos que han modelado la realidad inmediata de la que forman parte.

Dentro de esta perspectiva, la Historia del mundo contemporáneo debe aportar claves suficientes para la comprensión de las transformaciones que se han producido en los dos últimos siglos. También ha de contribuir a la adquisición de los valores propios del humanismo, que constituyen la raíz y el fundamento de la civilización occidental. Además debe proporcionar una visión más amplia, a escala mundial, que permita a los alumnos acercarse de manera respetuosa a ámbitos culturales distintos del suyo propio, de acuerdo con el concepto de una civilización común y, a la vez, plural, de la que participa hoy toda la Humanidad.

Se trata de formar ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad a la que se incorporan de manera activa, dentro del marco de referencia de un mundo cada vez más integrado, en el que los acontecimientos rompen en muchas ocasiones las antiguas barreras. En este sentido, un rasgo esencial de la Historia del mundo contemporáneo es la atención a procesos que se desarrollan a escala planetaria.

Los alumnos, a través del estudio de la historia contemporánea, deben adquirir también una sensibilidad especial ante los retos del presente, y desarrollar una actitud crítica y responsable respecto a los problemas de hoy, solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos, los valores democráticos y la construcción de la paz.

Esta Historia se presenta en dieciséis unidades temáticas, que comprenden la Historia universal, desde la crisis del Antiguo Régimen hasta el momento actual, prestando atención a los aspectos económicos, sociales y políticos, así como a los referidos a las mentalidades.

Estas unidades giran en torno a tres grandes ejes temáticos: las transformaciones de base producidas a lo largo del siglo XIX; las tensiones y conflictos de la primera mitad del siglo XX, y la configuración del mundo actual desde 1945.

Objetivos

1. Conocer y analizar los hechos más significativos de la historia del mundo contemporáneo, situándolos en el tiempo y en el espacio, y destacando su incidencia sobre el presente.

2. Explicar e interrelacionar los cambios socioeconómicos, políticos y de mentalidad colectiva característicos de los dos últimos siglos.

3. Manejar de manera adecuada la terminología aceptada por la historiografía, aplicándola a la Historia contemporánea.

4. Analizar las situaciones y problemas del presente, con una visión que trascienda los enfoques reduccionistas, y que conduzca a una percepción global y coherente del mundo.

5. Fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales, potenciando una actitud crítica y un sentido responsable y solidario en la defensa de los derechos humanos, los valores democráticos y el camino hacia la paz.

6. Comprender la Historia como una ciencia abierta a la información y a los cambios que brindan las nuevas tecnologías.

Contenidos

I. Transformaciones de base en el siglo XIX.

1. El Antiguo régimen:

Economía agraria, sociedad estamental y monarquía absoluta.

La Ilustración. Pensamiento político y económico.

2. La Revolución industrial:

Progreso científico-técnico, revolución agraria y demográfica.

La revolución industrial y su difusión.

3. Liberalismo, nacionalismo y romanticismo:

La independencia de las colonias americanas.

La Revolución francesa y el Imperio napoleónico.

La Restauración y las Revoluciones liberales.

El nacionalismo. Las unificaciones de Italia y de Alemania.

4. Cambios y movimientos sociales:

Problemas sociales de la industrialización y la sociedad de clases.

Sindicalismo, socialismo y anarquismo.

5. Las grandes potencias europeas:

La Inglaterra victoriana.

La Francia de la III República y La Alemania bismarckiana.

El Imperio Austro-Húngaro y el Imperio Ruso.

6. La dominación europea del mundo:

La segunda revolución industrial y el gran capitalismo.

La expansión colonial de las potencias industriales. El reparto de África.

II. Tensiones y conflictos en la primera mitad del siglo XX.

7. La I Guerra Mundial y la organización de la paz:

El camino hacia la guerra y el desarrollo del conflicto. La Paz de París.

La Sociedad de Naciones y las Relaciones internacionales.

8. La Revolución rusa:

Antecedentes y desarrollo de las Revoluciones de 1917.

La construcción de la URSS.

9. La economía en el período de Entreguerras:

Los años veinte y la Gran Depresión de los años treinta.

Las respuestas a la crisis.

10. Las democracias y el ascenso de los totalitarismos:

Los virajes hacia la guerra.

11. La II Guerra Mundial y sus consecuencias:
El desarrollo de la guerra y sus consecuencias.
El nuevo orden mundial. La ONU.
- III. El mundo actual.
12. La Guerra Fría y la política de bloques:
La formación de los dos bloques. El movimiento de los no-alineados.
Conflictos, crisis y coexistencia.
13. La Descolonización:
La rebelión de Asia y la independencia de África.
La cuestión del Próximo Oriente. El mundo islámico.
14. El mundo comunista:
La URSS y las «democracias populares». Situación actual de la Europa del Este.
China: del maoísmo a la actualidad.
15. El mundo capitalista:
Los EEUU y el nuevo orden mundial.
Japón y las nuevas potencias industriales del Sudeste asiático.
La construcción de Europa. La Unión Europea.
Iberoamérica en el siglo xx.
16. Entre dos milenios:
La explosión demográfica. Los problemas del crecimiento.
Impacto científico y tecnológico.
Democracia y derechos humanos.

Críterios de evaluación

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia del mundo contemporáneo, situándolos cronológicamente en relación con los distintos ritmos de cambio y de permanencia.
2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.
3. Analizar los principales acontecimientos e ideas políticas y económicas que cuestionaron los principios del Antiguo Régimen y propiciaron las revoluciones liberales y el nacionalismo.
4. Comprender y explicar los motivos y acontecimientos que conducen a la Revolución Industrial con sus repercusiones sociales y políticas, prestando especial atención al movimiento obrero y a la expansión imperialista.
5. Distinguir las interrelaciones existentes entre los conflictos y las crisis de la primera mitad del siglo xx, y su repercusión en el ámbito ideológico.
6. Caracterizar y explicar las transformaciones más significativas que se han producido en todo el mundo desde el fin de la II Guerra Mundial.
7. Valorar y analizar el impacto de la explosión demográfica, de los cambios tecnológicos y sociales y de los nuevos caminos de la ciencia en el presente y sus repercusiones en el nuevo milenio.
8. Reconocer los logros alcanzados por la democracia en la conquista de la libertad y el respeto a los derechos humanos.

HISTORIA DE LA MÚSICA

Introducción

La enseñanza de la materia de Música en Bachillerato pretende formar al alumno a través del análisis, la comprensión y la valoración de las manifestaciones musicales que se han producido en el pasado y en el presente

y crear una actitud crítica y abierta ante la creación, difusión y consumo de la música en la sociedad actual.

Esta enseñanza debe contribuir a la formación del alumno y permitir abordar otras materias en las que se afronte el análisis de la historia, las manifestaciones culturales o la evolución de la sensibilidad artística. Asimismo, la música en este curso debe ser un pilar fundamental para aquellos que deseen acceder a estudios superiores relacionados con esta disciplina.

Los contenidos seleccionados para Bachillerato recogen aspectos históricos, sociológicos y estéticos del lenguaje, de la expresión y la audición, y tienen como objetivo principal la profundización en el conocimiento de la música desde distintas perspectivas: artística, científica, técnica y social, que orienten al alumno hacia campos específicos afines o complementarios a las materias que están cursando. La Historia de la Música es una parte fundamental de la Historia de la humanidad, cuyo conocimiento es esencial para poseer una sólida formación humanística. Pero el principal objetivo de esta materia es favorecer la sensibilidad musical y el placer estético desde los conocimientos que se adquieren.

Los bloques de contenidos propuestos para Bachillerato exigen una mutua relación. Pueden secuenciarse independientemente o intercalándose unos en otros. Todos ellos se pueden estructurar de forma cronológica o bien abordando los temas en profundidad a partir de los conceptos básicos.

En el Bachillerato se propone la profundización en algunos aspectos históricos, formales y sociológicos desde una perspectiva más amplia que en la Educación Secundaria. Se estudiará, por tanto, la relación entre música y espectáculo a través de la escena y el concierto, así como los nuevos medios de expresión de la música en el siglo xx y su relación con la sociedad contemporánea, sin olvidar lo que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han supuesto para la composición, audición y difusión de la música.

La enseñanza de la música en Bachillerato, al igual que en la Educación Secundaria Obligatoria, debe partir de dos pilares metodológicos fundamentales: la expresión y la audición musical. De esta manera se podrán comprender, analizar, asimilar y relacionar los contenidos propuestos. Adquiriendo una sólida formación musical a través de estos procedimientos se podrá introducir al alumno en el campo de la crítica y la valoración de las distintas manifestaciones musicales que ofrece nuestra sociedad.

Objetivos

1. Reflexionar acerca de las múltiples manifestaciones musicales que se producen en la sociedad y valorar sus aportaciones.
2. Analizar las obras musicales atendiendo a aspectos formales y estilísticos mediante la audición y la investigación.
3. Percibir la música como una manifestación artística inmersa en la historia, considerando la influencia de factores de tipo cultural, económico y político en el proceso creativo.
4. Comprender el proceso de creación y difusión de las obras musicales a través de los diversos medios y cauces de comunicación.
5. Utilizar los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación de forma creativa, valorando sus posibilidades expresivas, y su papel como fuente de información y conocimiento.
6. Adquirir un léxico que permita expresar de forma oral y escrita los procesos musicales y su relación con el entorno cultural.

7. Emplear la audición y expresión musical como medios de conocimiento, enriquecimiento y desarrollo de la sensibilidad y creatividad.

8. Conocer y utilizar críticamente los principales recursos musicales del entorno como medio para el estudio y el ocio.

Contenidos

1. La música instrumental:

Evolución, espacios y funcionalidad de la música instrumental.

Las agrupaciones instrumentales: estudio organológico y análisis sociológico.

Formas instrumentales desde el Renacimiento hasta el siglo xx.

Función social del músico y su evolución.

2. Música vocal:

Música religiosa y profana en la Edad Media y el Renacimiento.

Las formas vocales del Barroco.

La canción y el lied romántico. La música coral en el Romanticismo.

La música vocal en el siglo xx. Los nuevos conceptos de la vocalidad: impresionismo, expresionismo, nacionalismo y vanguardias.

3. La música teatral:

El público y el espectáculo: espacios donde se representa; sociología.

La ópera como fenómeno social: análisis de sus antecedentes, origen, tipología y evolución.

Música teatral en España y sus géneros a lo largo de la Historia.

La danza y el ballet: origen, evolución y tipología.

4. La música en la sociedad contemporánea:

Origen de la música contemporánea.

Nuevos géneros musicales en el siglo xx: tipología.

Las vanguardias históricas y los lenguajes actuales.

El sonido grabado y su incidencia en la música: del fonógrafo al sonido digital.

La música y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

5. La interpretación musical:

La dirección orquestal: escuelas y grandes directores. Aportación de las figuras más relevantes de la música vocal.

Solistas instrumentales y su significación en la difusión de la música.

Criterios de evaluación

1. Distinguir las diferentes posibilidades de expresión vocal y reconocer el papel musical que desempeñan.

2. Establecer las características de la música vocal y su evolución y diferenciar las formas vocales más importantes.

3. Diferenciar las características de la ópera, la zarzuela y el ballet, y reconocer su función social.

4. Definir con léxico apropiado las características más relevantes de las diferentes obras y formas musicales a través de la audición y el análisis de sus partituras.

5. Reconocer e investigar la evolución de los instrumentos y sus agrupaciones y diferenciar las formas instrumentales más representativas.

6. Analizar y comprender la función social de la música a lo largo de la historia, distinguiendo sus aportaciones.

7. Identificar las nuevas corrientes compositivas y las nuevas tecnologías en la creación y reproducción de la música.

8. Valorar la significación del intérprete en la recreación y difusión musical.

LATÍN I y II

Introducción

La presencia del Latín en el Bachillerato aporta a la formación de los alumnos el conocimiento de las bases lingüísticas, históricas y culturales de la civilización occidental. De ahí su gran interés para los alumnos que hayan optado por una primera especialización de sus estudios en los campos de las humanidades o de las ciencias sociales. Junto al Griego, cuya cultura Roma asimiló y transmitió a toda Europa, el Latín constituye un apoyo insustituible al aprendizaje de las lenguas habladas en España.

La coincidencia del estudio de las dos lenguas clásicas en el Bachillerato invita a trabajar al unísono y a realizar una actividad interdisciplinar que evite duplicidades innecesarias en el desarrollo de ambas materias.

El estudio de la lengua latina en sus aspectos morfológico, sintáctico y léxico no solo tiene un alto valor en sí, por tratarse de una lengua de estructura y contenido muy ricos, sino que ofrece posibilidades formativas muy prácticas, al sentar una sólida base científica para el aprendizaje de las lenguas de uso cotidiano de los alumnos.

La lectura comprensiva de textos latinos originales, sencillos o convenientemente adaptados al principio y más complejos después, así como la retroversión de textos de las lenguas utilizadas por los alumnos, comportan la fijación de las estructuras básicas y un ejercicio de análisis y síntesis especialmente beneficioso. Con ellos el profesor tiene un excelente instrumento para poner a los alumnos en contacto con las más notables muestras de la civilización romana en sus aspectos más diversos. La comparación sistemática de hechos del mundo romano con los del mundo actual resulta muy útil para la eficacia de la tarea educativa.

La materia se desarrolla en dos cursos: Latín I y Latín II. En el primero se hace un acercamiento elemental a la gramática, los textos y la civilización de los romanos, mientras que el segundo curso sirve de ampliación y profundización con especial insistencia en la literatura.

Objetivos

1. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina iniciándose en la interpretación y traducción de textos de complejidad progresiva.

2. Reflexionar sobre los elementos sustanciales que conforman las lenguas y relacionar componentes significativos de la latina (flexión nominal, pronominal y verbal) con las modernas derivadas del latín o influidas por él.

3. Analizar textos latinos diversos, originales o traducidos, mediante una lectura comprensiva y distinguir sus características esenciales y el género literario al que pertenecen.

4. Ordenar los conceptos lingüísticos propios y establecer relaciones entre ámbitos lingüísticos diversos.

5. Reconocer algunos elementos de la herencia latina que permanecen en el mundo actual como clave para interpretarlos.

6. Relacionar datos dispersos de la civilización romana en fuentes de información variadas, analizándolos críticamente.

7. Identificar y valorar las principales aportaciones de la cultura romana y de su lengua como instrumento transmisor.
8. Valorar las contribuciones del mundo clásico como elemento integrador de diferentes corrientes de pensamiento y actitudes (éticas y estéticas) que conforman el ámbito cultural europeo.

Latín I

Contenidos

1. La lengua latina:
 - Del indoeuropeo a las lenguas romances. Historia sucinta de la lengua latina.
 - La escritura en Roma. Abecedario, pronunciación y acentuación.
 - Flexión nominal, pronominal y verbal.
 - Sintaxis de los casos. La concordancia. El orden de palabras.
 - Sintaxis de las oraciones. Conjunciones subordinantes más frecuentes.
2. Los textos latinos y su interpretación:
 - Iniciación en las técnicas de traducción.
 - Análisis morfosintáctico.
 - Lectura comprensiva de obras y fragmentos traducidos.
3. El léxico latino y su evolución:
 - Aprendizaje de vocabulario latino.
 - Nociones básicas de evolución fonética, morfológica y semántica del latín a las lenguas hispánicas.
 - Expresiones latinas incorporadas al lenguaje habitual.
4. Roma y su legado:
 - Sinopsis histórica del mundo romano de los siglos VIII a.C. al VI d.C.
 - Organización política y social de Roma.
 - Aspectos más relevantes de la vida cotidiana en Roma.
 - El Derecho romano y su pervivencia en los ordenamientos jurídicos posteriores.

Criterios de evaluación

1. Identificar en textos latinos sencillos, originales o elaborados, los elementos básicos de la morfología regular, y de la sintaxis de la frase, apreciando variantes y coincidencias con otras lenguas conocidas.
2. Resumir oralmente o por escrito el contenido de textos latinos, preferentemente narrativos, y delimitar sus partes.
3. Pasar a la lengua materna con la mayor fidelidad posible textos breves latinos, facilitados o elaborados, preferentemente narrativos.
4. Producir textos breves escritos en latín mediante retroversión, utilizando las estructuras propias de la lengua latina.
5. Reconocer en el léxico de las lenguas habladas en España palabras de origen latino y analizar su evolución fonética, morfológica y semántica.
6. Identificar los aspectos más importantes de la historia del pueblo romano y de su presencia en nuestro país y reconocer las huellas de la cultura romana en diversos aspectos de la civilización actual.
7. Realizar, con ayuda del profesor, algún trabajo temático elemental sobre la huella de la Romanización en el entorno próximo al alumno, recurriendo a la indagación directa (restos arqueológicos, textos antiguos, etc.) y a la consulta de información complementaria, y comunicar de forma coherente y organizada los resultados del estudio.

Latín II

Contenidos

1. La lengua latina:
 - Repaso de la flexión nominal y pronominal. Formas menos usuales e irregulares.
 - Repaso de la flexión verbal regular. Verbos irregulares y defectivos. Formas nominales del verbo.
 - Profundización en el estudio de la sintaxis casual. La oración compuesta. La subordinación.
2. Los textos latinos y su interpretación:
 - Profundización en las técnicas y la práctica de la traducción.
 - Estudio sintáctico comparativo entre un texto original y su traducción.
 - Uso del diccionario latino.
 - Comentario de textos.
 - Características formales de los diferentes géneros literarios.
3. El léxico latino y su evolución:
 - Formación de palabras latinas. Composición y derivación.
 - Características diferenciales del latín frente al castellano y otras lenguas romances.
 - Aprendizaje de vocabulario específico de origen grecolatino usual en las disciplinas que se estudian en el Bachillerato.
 - Expresiones latinas incorporadas al lenguaje culto.
4. Roma y su legado:
 - Transmisión de la literatura clásica.
 - Los géneros literarios latinos y su influencia en las manifestaciones posteriores: teatro, historiografía, oratoria, épica, poesía lírica y elegíaca, epigrama, etc.
 - El legado de Roma en Hispania: vestigios en yacimientos arqueológicos y museos.

Criterios de evaluación

1. Identificar y analizar en textos originales los elementos de la morfología regular e irregular y de la sintaxis de la oración simple y compuesta y comentar sus variantes y coincidencias con otras lenguas conocidas.
2. Resumir oralmente o por escrito textos latinos originales de distintos géneros literarios, elaborar esquemas básicos de su contenido y diferenciar las ideas principales de las secundarias.
3. Traducir de modo coherente textos latinos de cierta complejidad pertenecientes a diversos géneros literarios.
4. Comparar el léxico latino con el de las otras lenguas que conozca el alumno y deducir las reglas básicas de derivación y composición.
5. Relacionar elementos constitutivos (fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos) del latín y de otras lenguas conocidas por el alumno.
6. Comentar e identificar rasgos literarios esenciales de textos traducidos correspondientes a diversos géneros y reconocer sus estructuras básicas diferenciadoras.
7. Realizar sencillos trabajos temáticos sobre temas monográficos y manejar fuentes de diversa índole: restos arqueológicos, inscripciones, índices, léxicos, artículos específicos, etc.

MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES I y II

Introducción

Las matemáticas de Bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, deben conseguir dos grandes objetivos. Por un lado, deberán proporcionar a los alumnos una madurez intelectual y un conjunto de conocimientos y herramientas que les permitan moverse con seguridad y con responsabilidad en el entorno social una vez terminados sus estudios de secundaria. Por otro, deberán garantizar una adecuada preparación, para que estos mismos alumnos puedan acceder a estudios posteriores de formación profesional de grado superior o universitarios.

Parece obvio señalar que en el diseño del currículo de las matemáticas de cualquier modalidad de Bachillerato deben tenerse en cuenta ambos objetivos, pero, que sólo desde el segundo de ellos es posible matizar las características singulares de sus contenidos.

En consecuencia, los contenidos de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales se han diseñado otorgando un papel predominante a los procedimientos y las técnicas instrumentales orientados a la resolución de problemas y actividades relacionadas con el mundo de la economía, de la información y, en general, con todos aquellos fenómenos que se deriven de la realidad social.

Por otra parte, determinadas características como el rigor formal, la abstracción o los procesos deductivos que estructuran y definen el método matemático no pueden estar ausentes de las matemáticas de Bachillerato, cualquiera que sea su nivel y modalidad. En este caso, los atributos anteriormente señalados deberán aplicarse con la suficiente prevención y de forma escalonada a lo largo de los dos cursos de la etapa, respetando, en cualquier caso, las características procedimentales asignadas a cada uno de ellos.

En un mundo en el que el progreso tecnológico avanza a pasos agigantados liderando y facilitando el desarrollo de las modernas sociedades de nuestro tiempo, el acceso a las llamadas nuevas tecnologías constituye una necesidad para cualquier ciudadano que desee estar bien informado y es indispensable para todos los profesionales que trabajan en asuntos económicos o sociales, en cualquiera de sus modalidades.

Las matemáticas que, como en todos los demás ámbitos de la ciencia y de la tecnología, subyacen como fuente impulsora y aglutinante del desarrollo económico y sociológico, en todo lo que éstos tienen de componente científico, no pueden quedar ajenas al fenómeno anteriormente reseñado. Por ello, es importante que entre los contenidos de matemáticas se incluya el uso adecuado y razonado de determinados recursos tecnológicos, como las calculadoras o los programas informáticos, que, por una parte, facilitarán la ejecución y la comprensión de determinados procesos estrictamente matemáticos y, por otra, posibilitarán una toma de contacto con el mundo de la tecnología desde una óptica educativa, revelando la utilidad práctica de estos recursos a la hora de resolver numerosas situaciones problemáticas relacionadas con la realidad social y la vida cotidiana.

Por último, parece innecesario resaltar que los procesos que se involucran en la resolución de un problema matemático ayudan, como ninguno otros, a desarrollar la capacidad de razonar de los alumnos a la vez que les proveen de actitudes y hábitos propios del quehacer matemático. Por consiguiente, la resolución de problemas constituye uno de los objetivos principales de las matemáticas, independientemente de la etapa o el nivel que se les asigne, y debe contemplarse de forma transversal a lo largo del currículo.

Objetivos

1. Aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones diversas que puedan presentarse en fenómenos y procesos propios de las ciencias sociales.
2. Utilizar y contrastar diversas estrategias para la resolución de problemas.
3. Adaptar los conocimientos matemáticos adquiridos a la situación problemática planteada con el fin de encontrar la solución buscada.
4. Mostrar actitudes propias de la actividad matemática como la visión crítica, la necesidad de verificación, la valoración de la precisión, el gusto por el rigor o la necesidad de contrastar apreciaciones intuitivas.
5. Utilizar el discurso racional para plantear acertadamente los problemas, justificar procedimientos, adquirir cierto rigor en el pensamiento científico, encadenar coherentemente los argumentos y detectar incorrecciones lógicas.
6. Expresarse oral, escrita y gráficamente en situaciones susceptibles de ser tratadas matemáticamente, mediante la adquisición y el manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos.
7. Establecer relaciones entre las matemáticas y el medio social, cultural y económico reconociendo su valor como parte de nuestra cultura.
8. Servirse de los medios tecnológicos que se encuentran a su disposición, haciendo un uso racional de ellos y descubriendo las enormes posibilidades que nos ofrecen.
9. Aprovechar los cauces de información facilitados por las nuevas tecnologías, seleccionando aquello que pueda ser más útil para resolver los problemas planteados.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I

Contenidos

1. Aritmética y álgebra:
 - Números racionales e irracionales. La recta real. Intervalos.
 - Polinomios. Operaciones elementales. Regla de Ruffini.
 - Resolución algebraica de ecuaciones de primer y segundo grado.
 - Interpretación y resolución gráfica y algebraica de sistemas lineales de ecuaciones con dos incógnitas.
 - Interpretación y resolución gráfica de inecuaciones lineales con una o dos incógnitas.
2. Funciones y gráficas:
 - Funciones reales de variable real. Utilización de tablas y gráficas funcionales para la interpretación de fenómenos sociales.
 - Obtención de valores desconocidos en funciones dadas por su tabla: la interpolación lineal. Problemas de aplicación.
 - Estudio gráfico y analítico de las funciones polinómicas de primer y segundo grado y de las funciones de proporcionalidad inversa.
 - Identificación e interpretación de funciones exponenciales, logarítmicas y periódicas sencillas con la ayuda de la calculadora y/o programas informáticos.
 - Idea intuitiva de límite funcional. Aplicación al estudio de discontinuidades.
 - Tasa de variación media. Derivada de una función en un punto.
3. Estadística y probabilidad:
 - Estadística bidimensional. Elaboración e interpretación de tablas de frecuencias de doble entrada y nubes de puntos.

Cálculo e interpretación de los parámetros estadísticos bidimensionales usuales.

Regresión lineal. Rectas de regresión. Predicciones estadísticas.

Distribuciones de probabilidad binomial y normal.

Crterios de evaluación

1. Utilizar los números racionales e irracionales, sus notaciones, operaciones y procedimientos asociados, para presentar e intercambiar información y resolver problemas y situaciones extraídos de la realidad social y de la vida cotidiana.

2. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, a las soluciones obtenidas.

3. Reconocer las familias de funciones más frecuentes en los fenómenos económicos y sociales, relacionar sus gráficas con fenómenos que se ajusten a ellas e interpretar, cuantitativa y cualitativamente, las situaciones presentadas mediante relaciones funcionales expresadas en forma de tablas numéricas, gráficas o expresiones algebraicas.

4. Utilizar las tablas y gráficas como instrumento para el estudio de situaciones empíricas relacionadas con fenómenos sociales y analizar funciones que no se ajusten a ninguna fórmula algebraica y que propicien la utilización de métodos numéricos para la obtención de valores no conocidos.

5. Elaborar e interpretar informes sobre situaciones reales, susceptibles de ser presentadas en forma de gráficas o a través de expresiones polinómicas o racionales sencillas, que exijan tener en cuenta intervalos de crecimiento y decrecimiento, continuidad, máximos y mínimos y tendencias de evolución de una situación.

6. Interpretar el grado de correlación existente entre las variables de una distribución estadística bidimensional y obtener las rectas de regresión para hacer predicciones estadísticas en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos económicos o sociales.

7. Utilizar técnicas estadísticas elementales para tomar decisiones ante situaciones que se ajusten a una distribución de probabilidad binomial o normal, determinando las probabilidades de uno o varios sucesos, sin necesidad de cálculos combinatorios.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II

Contenidos

1. Álgebra:

La matriz como expresión de tablas y grafos. Suma y producto de matrices.

Obtención de matrices inversas sencillas por el método de Gauss.

Resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones matriciales sencillos.

Utilización del método Gauss en la discusión y resolución de un sistema de ecuaciones lineales con dos o tres incógnitas.

Resolución de problemas con enunciados relativos a las Ciencias Sociales y a la Economía que pueden resolverse mediante el planteamiento de sistemas de ecuaciones lineales de dos o tres incógnitas.

Interpretación y resolución gráfica de inecuaciones y sistemas de inecuaciones lineales con dos incógnitas. Iniciación a la programación lineal bidimensional.

2. Análisis:

Límite y continuidad de una función en un punto. Derivada de una función. Cálculo de derivadas de funciones conocidas.

Aplicación de las derivadas al estudio de las propiedades locales de las funciones elementales y a la resolución de problemas de optimización relacionados con las Ciencias Sociales y la Economía.

Estudio y representación gráfica de una función polinómica o racional sencilla a partir de sus propiedades globales.

3. Estadística y probabilidad:

Experimentos aleatorios. Sucesos. Operaciones con sucesos.

Probabilidad. Probabilidad condicionada. Probabilidad total.

Técnicas de muestreo. Parámetros de una población.

Distribución de probabilidad de la media muestral. Teorema central del límite.

Intervalo de confianza de la media de la población. Nivel de confianza.

Crterios de evaluación

1. Utilizar el lenguaje matricial y aplicar las operaciones con matrices en situaciones reales en las que hay que transmitir información estructurada en forma de tablas o grafos.

2. Emplear el método de Gauss para obtener matrices inversas de órdenes dos o tres y para discutir y resolver un sistema de ecuaciones lineales con dos o tres incógnitas.

3. Transcribir un problema expresado en lenguaje usual al lenguaje algebraico y resolverlo utilizando técnicas algebraicas determinadas: matrices, resolución de sistemas de ecuaciones lineales y programación lineal bidimensional, interpretando críticamente el significado de las soluciones obtenidas.

4. Analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función que describa una situación real, extraída de fenómenos habituales en las ciencias sociales, para representarla gráficamente y extraer información práctica que ayude a analizar el fenómeno del que se derive.

5. Utilizar el cálculo de derivadas como herramienta para resolver problemas de optimización extraídos de situaciones reales de carácter económico y sociológico, interpretando los resultados obtenidos de acuerdo con los enunciados.

6. Asignar e interpretar probabilidades a sucesos elementales, obtenidos de experiencias simples y compuestas (dependientes e independientes) relacionadas con fenómenos sociales o naturales, y utilizar técnicas de conteo personales, diagramas de árbol o tablas de contingencia.

7. Planificar y realizar estudios concretos de una población, a partir de una muestra bien seleccionada, asignar un nivel de significación, para inferir sobre la media poblacional y estimar el error cometido.

8. Analizar de forma crítica informes estadísticos presentes en los medios de comunicación y otros ámbitos, y detectar posibles errores y manipulaciones en la presentación de determinados datos.

Modalidad de Tecnología

DIBUJO TÉCNICO I y II

Introducción

El Dibujo Técnico surge en la cultura universal como un medio de expresión y comunicación indispensable, tanto para el desarrollo de procesos de investigación sobre las formas, como para la comprensión gráfica de bocetos y proyectos tecnológicos y artísticos, cuyo último fin sea la creación de productos que puedan tener un valor utilitario, artístico, o ambos a la vez. La función esencial de estos proyectos consiste en ayudar a formalizar o visualizar lo que se está diseñando o creando y contribuye a proporcionar, desde una primera concreción de posibles soluciones, hasta la última fase del desarrollo donde se presentan los resultados en dibujos definitivamente acabados.

Es necesario el conocimiento de un conjunto de convencionalismos que están recogidos en las normas para el Dibujo Técnico, que se establecen en un ámbito nacional e internacional.

La asignatura favorece la capacidad de abstracción para la comprensión de numerosos trazados y convencionalismos, lo que la convierte en una valiosa ayuda formativa de carácter general.

Se aborda el Dibujo Técnico en dos cursos, de manera que se adquiera una visión general y completa desde el primero, profundizando y aplicando los conceptos en soluciones técnicas más usuales en el segundo.

Los contenidos se desarrollan de forma paralela en los dos cursos, pero en sus epígrafes se aprecia el nivel de profundización y se determinan, con mayor o menor concreción, las aplicaciones y ejercicios concretos.

En resumen, cada curso, al enunciar sus contenidos, tiene por objeto consolidar los conocimientos anteriores, ahondar en el nivel de profundización y buscar aplicaciones técnico-prácticas.

Objetivos

1. Desarrollar las capacidades que permitan expresar con precisión y objetividad las soluciones gráficas.
2. Apreciar la universalidad del Dibujo Técnico en la transmisión y comprensión de las informaciones.
3. Conocer y comprender los fundamentos del Dibujo Técnico para aplicarlos a la lectura e interpretación de los diseños, planos y productos artísticos y a la representación de formas, ateniéndose a las diversas normas, y para elaborar soluciones razonadas ante problemas geométricos en el campo de la técnica y del arte, tanto en el plano, como en el espacio.
4. Valorar la normalización como el convencionalismo idóneo para simplificar, no sólo en la producción, sino también la comunicación, dándole a ésta un carácter universal.
5. Comprender y representar formas, ateniéndose a las normas UNE e ISO.
6. Fomentar el método y el razonamiento en el dibujo, como medio de transmisión de las ideas científico-técnicas.
7. Utilizar con destreza los instrumentos específicos del Dibujo Técnico y valorar el correcto acabado del dibujo, así como las mejoras que puedan introducir las diversas técnicas gráficas en la representación.
8. Potenciar el trazado de croquis y perspectivas a mano alzada, para alcanzar la destreza y rapidez imprescindibles en la expresión gráfica.
9. Relacionar el espacio con el plano, comprendiendo la necesidad de interpretar el volumen en el plano, mediante los sistemas de representación.

Dibujo Técnico I

Contenidos

1. Trazados fundamentales en el plano.
2. Proporcionalidad y Semejanza, Escalas.
3. Polígonos.
4. Transformaciones geométricas.
5. Tangencias.
6. Curvas técnicas. Definiciones y trazado, como aplicación de Tangencias.
7. Curvas cónicas. Definición y trazado.
8. Sistemas de representación:
Fundamentos de los sistemas de representación. Características fundamentales. Utilización óptima de cada uno de ellos. Sistema diédrico. Representación del punto, recta y plano; sus relaciones y transformaciones más usuales. Sistemas axonométricos: Isometría y perspectiva caballera. Representación de sólidos.
9. Normalización y Croquización:
Normas fundamentales UNE, ISO.
La croquización. El boceto y su gestación creativa. Acotación.

Criterios de evaluación

1. Resolver problemas geométricos, valorando el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Utilizar escalas para la interpretación de planos y elaboración de dibujos.
3. Diseñar objetos de uso común y no excesivamente complejos, en los que intervengan problemas de tangencia.
4. Representar gráficamente una perspectiva cónica a partir de su definición y el trazado de sus elementos fundamentales.
5. Utilizar el sistema diédrico para representar figuras planas y volúmenes sencillos.
6. Realizar la perspectiva de objetos simples definidos por sus vistas fundamentales y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutados a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción sencillos y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, acotación y simplificaciones indicadas en éstas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo Técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

Dibujo Técnico II

Contenidos

1. Trazados en el plano:
Arco capaz. Cuadrilátero inscriptible.
2. Proporcionalidad y Semejanza:
Teoremas del cateto y de la altura. Figuras semejantes.
3. Potencia:
Eje y centro radical. Sección áurea.
4. Polígonos:
Rectas y puntos notables en el triángulo. Análisis y construcción de polígonos regulares.

5. Transformaciones geométricas:
Proyectividad y homografía. Homología y afinidad. Inversión.
6. Tangencias:
Tangencias, como aplicación de los conceptos de potencia e inversión.
7. Curvas técnicas:
Curvas cíclicas. Cicloide. Epicicloide. Hipocicloide. Envolvente de la circunferencia.
8. Curvas cónicas. Tangencias e intersecciones con una recta:
Elipse. Hipérbola. Parábola.
9. Sistemas de representación:
Fundamentos de proyección. Distintos sistemas de representación.
10. Vistas:
Vistas, según la norma UNE 1032.
11. Sistema diédrico:
Métodos: Abatimiento, giro y cambio de plano. Paralelismo y perpendicularidad. Intersecciones y distancias. Verdaderas magnitudes. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Representación de los poliedros regulares. Intersección con rectas y planos. Secciones y desarrollos.
12. Sistema axonométrico ortogonal:
Escala axonométrica. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones. Relación del sistema axonométrico con el diédrico.
13. Sistema axonométrico oblicuo:
Fundamentos del sistema. Coeficiente de reducción. Verdaderas magnitudes.
Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones.
14. Sistema cónico de perspectiva lineal:
Fundamento y elementos del sistema. Perspectiva central y oblicua. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Intersección con recta y plano. Trazado de perspectivas de exteriores.
15. Normalización:
Dibujo industrial. Acotación. Dibujo de arquitectura y construcción. Acotación.

Criterios de evaluación

1. Resolver problemas geométricos y valorar el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Ejecutar dibujos técnicos a distinta escala, utilizando la escala gráfica establecida previamente y las escalas normalizadas.
3. Aplicar el concepto de tangencia a la solución de problemas técnicos y al correcto acabado del dibujo en la resolución de enlaces y puntos de contacto.
4. Aplicar las curvas cónicas a la resolución de problemas técnicos en los que intervenga su definición, las tangencias o las intersecciones con una recta. Trazar curvas técnicas a partir de su definición.
5. Utilizar el sistema diédrico para la representación de formas poliédricas o de revolución. Hallar la verdadera forma y magnitud y obtener sus desarrollos y secciones.

6. Realizar la perspectiva de un objeto definido por sus vistas o secciones y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutadas a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, cortes, secciones, acotación y simplificación, indicadas en ellas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo Técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

ELECTROTECNIA

Introducción

La Electrotecnia estudia las aplicaciones técnicas de la electricidad con fines industriales, científicos, etc., así como las leyes de los fenómenos eléctricos.

La finalidad de la Electrotecnia es la de proporcionar aprendizajes relevantes que propicien un desarrollo posterior, abriéndosele al alumno un gran abanico de posibilidades en múltiples opciones de formación electro-técnica más especializada, lo que confiere a esta materia un elevado valor propedéutico. En este sentido, cumple el doble propósito de servir como formación de base, tanto para aquellos alumnos que decidan orientar su vida profesional por el camino de los ciclos formativos, como para los que elijan la vía universitaria encaminada a determinadas ingenierías. El primer aspecto conduce a una formación científica que justifique los fenómenos eléctricos, y el segundo a una formación más orientada a técnicas y procedimientos.

El carácter de ciencia aplicada le confiere un valor formativo relevante, al integrar y poner en función conocimientos procedentes de disciplinas científicas de naturaleza más abstracta y especulativa.

También ejerce un papel de catalizador del tono científico y técnico que le es propio, profundizando y sistematizando aprendizajes afines procedentes de etapas educativas anteriores.

El campo disciplinar abarca el estudio de los fenómenos eléctricos y electro-magnéticos, desde el punto de vista de su utilidad práctica, las técnicas de diseño y construcción de dispositivos eléctricos característicos, ya sean circuitos, máquinas o sistemas complejos, y las técnicas de cálculo y medida de magnitudes en ellos.

Esta materia se configura a partir de tres grandes campos del conocimiento y la experiencia:

1. Los conceptos y leyes científicas que explican los fenómenos físicos que tienen lugar en los dispositivos eléctricos.
2. Los elementos con los que se componen circuitos y aparatos eléctricos y su disposición y conexiones características.
3. Las técnicas de análisis, cálculo y predicción del comportamiento de circuitos y dispositivos eléctricos.

Objetivos

1. Explicar el comportamiento de los dispositivos eléctricos sencillos, y señalar los principios y leyes físicas que los fundamentan.
2. Seleccionar y conectar correctamente distintos componentes para formar un circuito que responda a una finalidad predeterminada.
3. Calcular el valor de las principales magnitudes de un circuito eléctrico compuesto por elementos discretos en régimen permanente.
4. Analizar e interpretar esquemas y planos de instalaciones y equipos eléctricos característicos, e iden-

tificar la función de un elemento o grupo funcional de elementos en el conjunto.

5. Seleccionar e interpretar información adecuada para plantear y valorar soluciones, en el ámbito de la electrotecnia, a problemas técnicos comunes.

6. Elegir y conectar el aparato adecuado para medir una magnitud eléctrica, estimar anticipadamente su orden de magnitud y valorar el grado de precisión que exige el caso.

7. Expresar las soluciones a un problema con un nivel de precisión coherente con el de las diversas magnitudes que intervienen en él.

Contenidos

1. Conceptos y fenómenos eléctricos:

Magnitudes y unidades eléctricas. Diferencia de potencial. Fuerza electromotriz. Intensidad y densidad de corriente. Resistencia. Conductancia. Condensador. Carga y descarga. Capacidad de un condensador. Potencia, trabajo y energía. Efecto térmico de la corriente eléctrica. Ley de Joule.

2. Conceptos y fenómenos electromagnéticos.

Imanes. Intensidad del campo magnético. Inducción y flujo magnético. Momento magnético. Campos y fuerzas magnéticas creados por corrientes eléctricas. Fuerzas electromagnética y electrodinámica. Fuerza sobre una corriente en un campo magnético.

Propiedades magnéticas de la materia. Permeabilidad. Magnetización. Ciclo de histéresis. Circuito magnético. Fuerza magnetomotriz. Reluctancia. Ley de Ohm de los circuitos magnéticos.

Inducción electromagnética. Leyes. Inductancia. Autoinducción. Influencia de una autoinducción en un circuito eléctrico.

3. Circuitos eléctricos:

Circuito eléctrico de c.c. Resistencias y condensadores. Características. Identificación. Pilas y acumuladores. Análisis de circuitos de c.c. Leyes y procedimientos. Acoplamiento de receptores. Divisor de tensión e intensidad.

Características de la c.a. Magnitudes senoidales. Efectos de la resistencia, autoinducción y capacidad en la c.a. Reactancia. Impedancia. Variación de la impedancia con la frecuencia. Representación gráfica.

Análisis de circuitos de corriente alterna monofásicos. Leyes y procedimientos. Circuitos simples. Factor de potencia. Acoplamiento. Resonancia serie y paralelo.

Potencia en c.a. monofásica: instantánea, activa, reactiva y aparente. Corrección del factor potencia. Representación gráfica.

Sistemas polifásicos. Generación. Acoplamiento. Tipos. Potencias. Mejora del factor de potencia.

Semiconductores. Códigos. Identificación. Diodos, transistores, tiristores. Valores característicos y su comprobación. Amplificadores operacionales. Características. Operadores lógicos. Tipos. Circuitos electrónicos básicos. Rectificadores. Amplificadores. Multivibradores. Fuentes de alimentación. Circuitos básicos de control de potencia y de tiempo.

4. Máquinas eléctricas:

Transformadores. Funcionamiento. Constitución. Pérdidas. Rendimiento.

Generadores de c.c. Funcionamiento. Inducido. Excitación. Conmutación. Reacción del inducido. Tipos de excitación.

Alternadores. Constitución. Tipos. Funcionamiento.

Motores de c.c. Funcionamiento. Par electromagnético. Conexión. Arranque e inversión. Ensayos básicos.

Motores de corriente alterna. Motores trifásicos. Motores monofásicos. Funcionamiento. Tipos. Conexión. Arranque e inversión del sentido de giro. Ensayos básicos.

5. Medidas electrotécnicas:

Medidas en circuitos de c.c. Medida de magnitudes de c.c. Errores. Instrumentos. Procedimiento de medida.

Medidas en circuitos de c.a. Medida de magnitudes en c.a. monofásica y trifásica. Instrumentos. Procedimiento de medida.

Medidas en circuitos electrónicos. Medida de las magnitudes básicas. Instrumentos. Procedimiento de medida.

Criterios de evaluación

1. Explicar cualitativamente el funcionamiento de circuitos simples destinados a producir luz, energía motriz o calor, y señalar las relaciones e interacciones entre los fenómenos que tienen lugar.

2. Seleccionar elementos o componentes de valor adecuado y conectarlos correctamente para formar un circuito, característico y sencillo.

3. Explicar cualitativamente los fenómenos derivados de una alteración en un elemento de un circuito eléctrico sencillo y describir las variaciones que se espera que tomen los valores de tensión y corriente.

4. Calcular y representar vectorialmente las magnitudes básicas de un circuito mixto simple, compuesto por cargas resistivas y reactivas y alimentado por un generador senoidal monofásico.

5. Analizar planos de circuitos, instalaciones y equipos eléctricos de uso común e identificar la función de un elemento discreto o de un bloque funcional en el conjunto.

6. Representar gráficamente en un esquema de conexiones o en un diagrama de bloques funcionales la composición y el funcionamiento de una instalación o equipo eléctrico sencillo y de uso común.

7. Interpretar las especificaciones técnicas de un elemento o dispositivo eléctrico y determinar de ellas las magnitudes principales de su comportamiento en condiciones nominales.

8. Medir las magnitudes básicas de un circuito eléctrico, y seleccionar el aparato de medida adecuado, conectándolo correctamente y eligiendo la escala óptima.

9. Interpretar las medidas efectuadas sobre circuitos eléctricos o sobre sus componentes para verificar su correcto funcionamiento, localizar averías e identificar sus posibles causas.

FISICA

Introducción

La Física es una ciencia de gran importancia que se encuentra presente en una gran parte de los ámbitos de nuestra sociedad, con múltiples aplicaciones en otras áreas científicas como las telecomunicaciones, instrumentación médica, biofísica y nuevas tecnologías, entre otras.

La Física en el Bachillerato puede estructurarse en tres grandes bloques: mecánica, electromagnetismo y física moderna. La mecánica, a su vez, se va a dividir en interacción gravitatoria, mecánica ondulatoria y óptica, con el objetivo de completar la imagen mecánica del comportamiento de la materia y demostrar también la integración de los fenómenos luminosos en el electromagnetismo, que lo convierte, junto con la mecánica, en el pilar fundamental de la física clásica. Con el fin de explicar de forma satisfactoria aquellos aspectos que

la física clásica no puede solucionar, se introduce un tercer bloque que es el de física moderna.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

Las implicaciones de la Física con la tecnología y la sociedad deben estar presentes al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos

1. Comprender los principales conceptos de la Física y su articulación en leyes, teorías y modelos, valorando el papel que desempeñan en el desarrollo de la sociedad.
2. Resolver problemas que se planteen en la vida cotidiana, seleccionando y aplicando los conocimientos apropiados.
3. Comprender la naturaleza de la Física y sus limitaciones así como sus complejas interacciones con la tecnología y la sociedad, valorando la necesidad de preservar el medio ambiente y de trabajar para lograr una mejora en las condiciones de vida actuales.
4. Desarrollar en los alumnos las habilidades de pensamiento prácticas y manipulativas propias del método científico, de modo que les capaciten para llevar a cabo un trabajo investigador.
5. Evaluar la información proveniente de otras áreas del saber para formarse una opinión propia, que permita al alumno expresarse con criterio en aquellos aspectos relacionados con la Física.
6. Comprender que la Física constituye, en sí misma, una materia que sufre continuos avances y modificaciones; es, por tanto, su aprendizaje un proceso dinámico que requiere una actitud abierta y flexible frente a diversas opiniones.
7. Valorar las aportaciones de la Física a la tecnología y la sociedad.

Contenidos

1. Vibraciones y ondas:
 - Movimiento vibratorio armónico simple: elongación, velocidad, aceleración.
 - Dinámica del movimiento armónico simple.
 - Movimiento ondulatorio. Tipos de ondas.
 - Magnitudes características de las ondas.
 - Ecuación de las ondas armónicas unidimensionales.
 - Principio de Huygens: reflexión, refracción, difracción, polarización.
 - Ondas sonoras. Contaminación acústica.
2. Interacción gravitatoria:
 - Teoría de la gravitación universal.
 - Fuerzas centrales.
 - Momento de una fuerza respecto de un punto.
 - Momento angular.
 - Leyes de Kepler.
 - Fuerzas conservativas.
 - Energía potencial gravitatoria.
 - Campo gravitatorio terrestre. Intensidad de campo y potencial gravitatorio.
 - Aplicación a satélites y cohetes.
3. Interacción electromagnética:
 - Campo creado por un elemento puntual: Interacción eléctrica. Estudio del campo eléctrico: magnitudes que lo caracterizan (vector campo eléctrico y potencial y su relación).

- Teorema de Gauss.
 - Campo eléctrico creado por un elemento continuo: esfera, hilo y placa.
 - Magnetismo e imanes.
 - Campos magnéticos creados por cargas en movimiento.
 - Ley de Ampere.
 - Fuerzas sobre cargas móviles situadas en campos magnéticos. Fuerza de Lorentz: aplicaciones.
 - Fuerzas magnéticas sobre corrientes eléctricas.
 - Interacciones magnéticas entre corrientes paralelas.
 - Inducción electromagnética. Experiencias de Faraday y Henry.
 - Leyes de Faraday y de Lenz. Producción de corrientes alternas.
 - Impacto medioambiental de la energía eléctrica.
4. Óptica:
 - Naturaleza de las ondas electromagnéticas.
 - Espectro electromagnético.
 - Naturaleza de la luz.
 - Propagación de la luz: reflexión y refracción.
 - Dispersión lumínica.
 - Óptica geométrica. Dioptrio esférico y dioptrio plano.
 - Espejos y lentes delgadas.
 - Principales aplicaciones médicas y tecnológicas.
 5. Introducción a la Física moderna:
 - Insuficiencia de la Física clásica.
 - Efecto fotoeléctrico.
 - Cuantización de la energía.
 - Dualidad onda corpúsculo y principio de incertidumbre.
 - Física nuclear: composición y estabilidad de los núcleos. Radiactividad.
 - Reacciones nucleares. Fisión y fusión nuclear.
 - Usos de la energía nuclear.

Criterios de evaluación

1. Utilizar correctamente las unidades, así como los procedimientos apropiados para la resolución de problemas.
2. Conocer la ecuación matemática de una onda unidimensional. Deducir a partir de la ecuación de una onda las magnitudes que intervienen: amplitud, longitud de onda, período, etc. Aplicarla a la resolución de casos prácticos.
3. Reconocer la importancia de los fenómenos ondulatorios en la civilización actual y su aplicación en diversos ámbitos de la actividad humana.
4. Aplicar las leyes de Kepler para calcular diversos parámetros relacionados con el movimiento de los planetas.
5. Utilizar la ley de la gravitación universal para determinar la masa de algunos cuerpos celestes. Calcular la energía que debe poseer un satélite en una determinada órbita, así como la velocidad con la que debió ser lanzado para alcanzarla.
6. Calcular los campos creados por cargas y corrientes, y las fuerzas que actúan sobre las mismas en el seno de campos uniformes, justificando el fundamento de algunas aplicaciones: electroimanes, motores, tubos de televisión e instrumentos de medida.
7. Explicar el fenómeno de inducción, utilizar la ley de Lenz y aplicar la ley de Faraday, indicando de qué factores depende la corriente que aparece en un circuito.
8. Explicar las propiedades de la luz utilizando los diversos modelos e interpretar correctamente los fenómenos relacionados con la interacción de la luz y la materia.
9. Valorar la importancia que la luz tiene en nuestra vida cotidiana, tanto tecnológicamente (instrumentos

ópticos, comunicaciones por láser, control de motores) como en química (fotoquímica) y medicina (corrección de defectos oculares).

10. Justificar algunos fenómenos ópticos sencillos de formación de imágenes a través de lentes y espejos: telescopios, microscopios, etcétera.

11. Explicar los principales conceptos de la física moderna y su discrepancia con el tratamiento que a ciertos fenómenos daba la física clásica.

12. Aplicar los conceptos de fisión y fusión nuclear para calcular la energía asociada a estos procesos, así como la pérdida de masa que en ellos se genera.

FISICA Y QUÍMICA

Introducción

La asignatura de Física y Química debe proporcionar a los alumnos una visión global del mundo que los rodea desde una perspectiva científica, además de proporcionarles las herramientas necesarias para, si lo desean, seguir profundizando en estas disciplinas en cursos posteriores.

Se ha preparado un currículo compensado de ambas materias para que se pueda impartir cada una de ellas en un cuatrimestre. La elección de comenzar por la Química o la Física queda a juicio del profesor en función de los conocimientos matemáticos que el alumno posea.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

La Física se ha estructurado en dos bloques, uno de fuerzas y movimientos y otro de energía, tanto mecánica como eléctrica. Se ha introducido un tema inicial para que el alumno adquiriera los conocimientos necesarios y destrezas en la realización de una medida y en el cálculo de su error.

La Química se ha programado en este curso en dos grandes bloques, uno que estudia la materia y sus transformaciones mediante procesos químicos y otro, que permite a los estudiantes adquirir las nociones básicas en la química del carbono, materia que adquiere especial importancia por su relación con otras disciplinas objeto de estudio también en Bachillerato.

Las implicaciones de la Física y la Química con la tecnología y la sociedad deben estar presente al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos

1. Comprender los conceptos, leyes, teorías y modelos más importantes y generales de la Física y de la Química, que permiten tener una visión global y una formación científica básica para desarrollar posteriormente estudios más específicos.

2. Aplicar los conceptos, leyes, teorías y modelos aprendidos a situaciones de la vida cotidiana.

3. Analizar, comparando, hipótesis y teorías contrapuestas a fin de desarrollar un pensamiento crítico, así como valorar sus aportaciones al desarrollo de estas ciencias.

4. Utilizar destrezas investigadoras, tanto documentales, como experimentales con cierta autonomía, reconociendo el carácter de la ciencia como proceso cambiante y dinámico.

5. Resolver supuestos físicos y químicos tanto teóricos como prácticos, mediante el empleo de los conocimientos adquiridos.

6. Reconocer las aportaciones culturales que tiene la Física y la Química en la formación integral del individuo, así como las implicaciones que tienen las mismas tanto en el desarrollo de la tecnología como en sus aplicaciones para el beneficio de la sociedad.

7. Comprender la terminología científica para emplearla de manera habitual al expresarse en el ámbito científico, así como para explicarla en el lenguaje cotidiano.

Contenidos

1. La Medida:
 - Magnitudes: tipos y su medida.
 - Unidades. Factores de conversión.
 - Representaciones gráficas.
 - Instrumentos de medida: sensibilidad y precisión.
 - Errores en la medida.
2. Estudio de movimientos:
 - Elementos que integran un movimiento.
 - Movimientos con trayectoria rectilínea.
 - Movimiento circular uniforme.
 - Composición de movimientos. Aplicación a casos particulares: horizontal y parabólico.
3. Dinámica:
 - La fuerza como interacción: sus características.
 - Momento lineal e impulso mecánico. Principio de conservación.
 - Leyes de Newton para la dinámica.
 - Interacción gravitatoria.
 - Fuerzas de fricción en superficies horizontales e inclinadas.
 - Dinámica del movimiento circular.
4. Energía:
 - Trabajo mecánico y energía. Potencia.
 - Energía debida al movimiento. Teorema de las fuerzas vivas.
 - Energía debida a la posición en el campo gravitatorio.
 - Conservación de la energía mecánica.
 - Transferencias de energía. Trabajo y calor.
5. Electricidad:
 - Interacción electrostática. Campo y potencial.
 - Corriente eléctrica: Ley de Ohm.
 - Aparatos de medida.
 - Aplicación al estudio de circuitos.
 - Energía eléctrica.
 - Aplicaciones de la corriente eléctrica.
6. Naturaleza de la materia:
 - Leyes ponderales. Teoría de Dalton.
 - Ley de los volúmenes de combinación. Hipótesis de Avogadro.
 - Número de Avogadro.
7. Estructura de la materia:
 - Modelos atómicos de Thompson y Rutherford. Características de los átomos.
 - Interacción de la radiación electromagnética con la materia: espectros atómicos.
 - Niveles energéticos y distribución electrónica.
 - Ordenación periódica de los elementos: su relación con los electrones externos.
8. Cambios materiales en los procesos químicos:
 - Fórmulas empíricas y moleculares.
 - Relaciones estequiométricas de masa y/o volumen en las reacciones químicas utilizando factores de conversión. Rendimiento.

Procesos con reactivo limitante.
Cálculos en sistemas en los que intervienen disoluciones.
Tipos de reacciones químicas.
Estudio de un caso habitual: reacciones de combustión.

9. Química del carbono:

Características de los compuestos del carbono.
Grupos funcionales.
Nomenclatura y formulación IUPAC para estos compuestos.
Isomería.

Criterios de evaluación

1. Aplicar las estrategias propias de la metodología científica a la resolución de problemas relativos a los movimientos generales estudiados, analizando los resultados obtenidos e interpretando los posibles diagramas. Resolver ejercicios y problemas sobre movimientos específicos tales como lanzamiento de proyectiles, encuentros de móviles, caída de graves, etc., empleando adecuadamente las unidades y magnitudes apropiadas.

2. Comprender que el movimiento de un cuerpo depende de las interacciones con otros cuerpos. Identificar las fuerzas reales que actúan sobre ellos, describiendo los principios de la dinámica en función del momento lineal.

3. Representar mediante diagramas las fuerzas que actúan sobre los cuerpos, reconociendo y calculando dichas fuerzas cuando hay rozamiento, cuando la trayectoria es circular e incluso cuando existan planos inclinados.

4. Aplicar la ley de la gravitación universal para la atracción de masas, especialmente en el caso particular del peso de los cuerpos.

5. Explicar la relación entre trabajo y energía, aplicando los conceptos al caso práctico de cuerpos en movimiento y/o bajo la acción del campo gravitatorio terrestre. Describir cómo se realizan las transferencias energéticas en relación con las magnitudes implicadas.

6. Conocer los fenómenos eléctricos de interacción, así como sus principales consecuencias. Reconocer los elementos de un circuito y los aparatos de medida más corrientes. Resolver tanto teórica como experimentalmente, diferentes tipos de circuitos corrientes que se puedan plantear.

7. Justificar las sucesivas elaboraciones de modelos atómicos, valorando el carácter abierto de la Ciencia. Describir las ondas electromagnéticas y su interacción con la materia, deduciendo de ello una serie de consecuencias. Describir la estructura de los átomos e isótopos, así como relacionar sus propiedades con sus electrones más externos.

8. Resolver ejercicios y problemas relacionados con las reacciones químicas de las sustancias, utilizando la información que se obtiene de las ecuaciones químicas.

9. Escribir y nombrar correctamente sustancias químicas inorgánicas y orgánicas. Describir los principales tipos de compuestos del carbono, así como las situaciones de isomería que pudieran presentarse.

10. Realizar correctamente experiencias en el laboratorio propuestas a lo largo del curso.

11. Describir las interrelaciones existentes en la actualidad entre sociedad, ciencia y tecnología dentro de los conocimientos abarcados en este curso.

MATEMÁTICAS I y II

Introducción

Las Matemáticas de Bachillerato suponen la culminación de un largo proceso destinado a desarrollar, en el alumno, la capacidad de razonamiento y el sentido crítico necesario para interpretar la realidad desde posiciones exentas de dogmatismo y dotarle, al mismo tiempo, de las herramientas adecuadas para resolver los problemas cotidianos con los que se deberá enfrentar, una vez alcanzada la etapa de madurez. Por otra parte, estas mismas matemáticas deben preparar, a ese mismo alumno, para continuar sus estudios en los ciclos superiores de formación profesional o en la universidad y, consecuentemente, sus contenidos deberán estar en consonancia con los de los estudios específicos de grado superior a los que se dirigen.

Los procedimientos matemáticos provienen de otros contenidos de tipo conceptual que, a su vez, pueden venir clasificados como definiciones o como proposiciones demostrables. Estos contenidos conceptuales son los que conforman y dan estructura a la matemática misma y, en la mayoría de los casos, requieren de un lenguaje formal cuyo dominio resulta imprescindible para su mejor comprensión.

Las modificaciones introducidas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria pretenden conseguir que los alumnos que cursen las Matemáticas en alguna de las modalidades de Bachillerato lo hagan desde unos niveles previos de competencia que les permitan asumir, con el suficiente formalismo, determinados contenidos conceptuales que caracterizan la estructura intrínseca de las matemáticas. Por consiguiente, el tratamiento didáctico debe equilibrar la importancia otorgada a los conceptos y a los procedimientos, que serán tratados con el rigor formal necesario aunque de forma escalonada a lo largo de los dos cursos de la etapa.

Una de las características más significativas de nuestro tiempo es el pujante desarrollo tecnológico que se refleja, fundamentalmente, en el uso generalizado de las nuevas tecnologías. No es aventurado vaticinar que, de seguir el ritmo actual, el acceso a la información, por parte de cualquier ciudadano y en cualquier lugar del mundo, quedará supeditado a su capacidad para manejar de forma inteligente y razonada aquellos recursos tecnológicos, sobre todo los de tipo informático, que la facilitan. En consecuencia, es necesario incorporar, en el currículo de matemáticas, el uso de todos aquellos recursos tecnológicos (calculadoras y programas informáticos) que resulten adecuados para el desarrollo de determinados procedimientos rutinarios, en la interpretación y análisis de situaciones diversas relacionadas con los números, el álgebra lineal, el análisis funcional o la estadística, así como en la resolución práctica de numerosas situaciones problemáticas relacionadas con la naturaleza, la tecnología o, simplemente, con la vida cotidiana.

Como en la etapa anterior, la resolución de problemas debe contemplarse como una práctica constante que acompañarán el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, independientemente de cuál sea la etapa o el nivel en que se circunscriban.

En las matemáticas de esta modalidad y sobre todo en las de segundo curso, los alumnos deben alcanzar el grado de madurez necesario, en el manejo del lenguaje formal y de los procesos lógicos deductivos, que les permitan, por ejemplo, seguir, interpretar y desarrollar demostraciones que no sean excesivamente complicadas, plantear conjeturas, analizar procesos lógicos y obtener conclusiones, generalizaciones, etcétera.

En la elaboración y distribución de los contenidos mínimos que se contemplan en el presente currículo, junto con las consideraciones anteriores, se han tenido

en cuenta las necesidades concretas de otras materias del ámbito científico tecnológico que, cursándose usualmente de forma paralela a las matemáticas de esta modalidad, precisan de contenidos matemáticos específicos para su desarrollo.

Objetivos

1. Comprender los conceptos, procedimientos y estrategias matemáticas que les permitan desarrollar estudios posteriores más específicos de ciencias o técnicas y adquirir una formación científica general.
2. Aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones diversas, utilizándolas en la interpretación de las ciencias y en las actividades cotidianas.
3. Analizar y valorar la información proveniente de diferentes fuentes, utilizando herramientas matemáticas para formarse una opinión que les permita expresarse críticamente sobre problemas actuales.
4. Utilizar las estrategias características de la investigación científica y los procedimientos propios de las matemáticas (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar, manipular y experimentar) para realizar investigaciones y explorar situaciones y fenómenos nuevos.
5. Expresarse oral, escrita y gráficamente en situaciones susceptibles de ser tratadas matemáticamente, mediante la adquisición y el manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos.
6. Mostrar actitudes propias de la actividad matemática como la visión crítica, la necesidad de verificación, la valoración de la precisión, el gusto por el rigor o la necesidad de contrastar apreciaciones intuitivas.
7. Utilizar el discurso racional para plantear acertadamente los problemas, justificar procedimientos, adquirir cierto rigor en el pensamiento científico, encadenar coherentemente los argumentos y detectar incorrecciones lógicas.
8. Servirse de los medios tecnológicos que se encuentran a su disposición, haciendo un uso racional de ellos y descubriendo las enormes posibilidades que nos ofrecen.
9. Aprovechar los cauces de información facilitados por las nuevas tecnologías, seleccionando aquello que pueda ser más útil para resolver los problemas planteados.

Matemáticas I

Contenidos

1. Aritmética y Álgebra:
 - Números reales. La recta real: Distancias e intervalos. Números complejos. Operaciones elementales. Sucesiones numéricas. El número e. Logaritmos decimales y neperianos.
 - Resolución e interpretación gráfica de ecuaciones e inecuaciones de primer y segundo grado y de ecuaciones trigonométricas, exponenciales y logarítmicas sencillas.
 - Aplicación del método de Gauss en la resolución e interpretación de sistemas sencillos de ecuaciones lineales.
2. Geometría:
 - Ampliación del concepto de ángulo. Razones trigonométricas de un ángulo cualquiera. Resolución de triángulos rectángulos y no rectángulos.
 - Producto escalar de vectores. Ecuaciones de la recta. Incidencia, paralelismo y perpendicularidad. Cálculo de distancias entre puntos y rectas.
 - Lugares geométricos del plano. Cónicas.

3. Funciones y gráficas:

- Funciones reales de variable real. Clasificación y características básicas de las funciones elementales.
 - Concepto intuitivo de límite funcional. Estudio de discontinuidades.
 - Derivada de una función. Aplicaciones geométricas y físicas de la derivada. Iniciación al cálculo de derivadas.
 - Representación gráfica de funciones elementales a partir del análisis de sus características globales.
4. Estadística y probabilidad:
- Estadística descriptiva bidimensional. Relaciones entre dos variables estadísticas. Regresión lineal.
 - Distribuciones de probabilidad binomial y normal.

Criterios de evaluación

1. Utilizar los números reales y los números complejos, sus notaciones, operaciones y procedimientos asociados, para presentar e intercambiar información y resolver problemas, valorando los resultados obtenidos de acuerdo con el enunciado.
2. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, de las soluciones obtenidas.
3. Transferir una situación real problemática a una esquematización geométrica y aplicar las diferentes técnicas de medida de ángulos y longitudes y de resolución de triángulos para encontrar las posibles soluciones, valorándolas e interpretándolas en su contexto real.
4. Utilizar el lenguaje vectorial para interpretar analíticamente distintas situaciones de la geometría plana elemental, obtener las ecuaciones de rectas y cónicas y utilizarlas, junto con el concepto de producto escalar de vectores dados en bases ortonormales, para resolver problemas de incidencia y cálculo de distancias.
5. Identificar las funciones elementales (lineales, afines, cuadráticas, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas y racionales sencillas) que pueden venir dadas a través de enunciados, tablas o expresiones algebraicas y representarlas gráficamente para analizar sus propiedades características y relacionarlas con fenómenos económicos, sociales y científicos que se ajusten a ellas, valorando la importancia de la selección de los ejes, unidades, dominio y escalas.
6. Analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función sencilla que describa una situación real, para representarla gráficamente y extraer información práctica que ayude a interpretar el fenómeno del que se derive.
7. Interpretar el grado de correlación existente entre las variables de una distribución estadística bidimensional sencilla y obtener las rectas de regresión para hacer predicciones estadísticas.
8. Utilizar técnicas estadísticas elementales para tomar decisiones ante situaciones que se ajusten a una distribución de probabilidad binomial o normal, calculando las probabilidades de uno o varios sucesos.

Matemáticas II

Contenidos

1. Análisis:
 - Límite de una sucesión. Límite de una función. Cálculo de límites.
 - Continuidad y derivabilidad de una función. Propiedades elementales.

Cálculo de derivadas. Aplicación al estudio de las propiedades locales y la representación gráfica de funciones elementales. Optimización.

Primitiva de una función. Cálculo de integrales indefinidas inmediatas, por cambio de variable o por otros métodos sencillos.

Integrales definidas. Regla de Barrow. Cálculo de áreas de regiones planas.

2. Álgebra lineal:

Matrices de números reales. Operaciones con matrices. Rango de una matriz: Obtención por el método de Gauss.

Sistemas de ecuaciones lineales. Representación matricial de un sistema.

Discusión y resolución de un sistema lineal por el método de Gauss.

Determinantes. Cálculo de determinantes de órdenes 2 y 3 mediante la regla de Sarrus. Propiedades elementales de los determinantes.

Utilización de los determinantes en la discusión y resolución de sistemas de ecuaciones lineales.

3. Geometría:

Vectores en el espacio tridimensional. Productos escalar, vectorial y mixto.

Obtención e interpretación de las ecuaciones de rectas y planos a partir de sistemas de referencia ortonormales.

Resolución de problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos.

Resolución de problemas métricos relacionados con el cálculo de ángulos, distancias, áreas y volúmenes.

Criterios de evaluación

1. Utilizar el lenguaje vectorial y las operaciones con vectores para transcribir y resolver situaciones y problemas derivados de la geometría, la física y demás ciencias del ámbito científico tecnológico e interpretar las soluciones de acuerdo con los enunciados.

2. Utilizar el lenguaje matricial y las operaciones con matrices y determinantes como instrumento para representar e interpretar datos, relaciones y ecuaciones, y en general para resolver situaciones diversas.

3. Identificar, calcular e interpretar las distintas ecuaciones de la recta y el plano en el espacio para resolver problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos y utilizarlas, junto con los distintos productos entre vectores dados en bases ortonormales, para calcular ángulos, distancias, áreas y volúmenes.

4. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, a las soluciones obtenidas.

5. Utilizar el concepto y cálculo de límites y derivadas para analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función expresada en forma explícita, representarla gráficamente y extraer información práctica en una situación de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales.

6. Aplicar el cálculo de límites, derivadas e integrales al estudio de fenómenos geométricos, naturales y tecnológicos, así como a la resolución de problemas de optimización y medida de áreas de regiones limitadas por rectas y curvas sencillas que sean fácilmente representables.

MECÁNICA

Introducción

La Mecánica teórica es la ciencia que estudia las leyes generales del movimiento de los cuerpos materiales en relación con las fuerzas que lo producen, estableciendo procedimientos y métodos generales de análisis y de resolución de problemas relacionados con esos movimientos.

Sin embargo, la Mecánica, como asignatura del Bachillerato, tiene un enfoque de ciencia aplicada, estando más cercana a la tecnología que a las ciencias físicas. Del amplio campo de cuerpos materiales sobre los que están aplicadas fuerzas y movimientos, esta disciplina se centra en el estudio de los elementos mecánicos más significativos de estructuras y máquinas. En cuanto a su finalidad, se trataría de desarrollar en los alumnos aquellas capacidades que les permitan acometer el análisis mecánico de los elementos de máquinas y estructuras, ya sea para modificarlos y que respondan a nuevos planteamientos, ya sea para justificar su construcción. Su valor formativo estriba:

— En la mejora del razonamiento lógico, ya que la cercanía y simplicidad de los elementos mecánicos hacen que su coherencia interna y el rigor lógico de su funcionamiento sea fácilmente asimilado.

— En la transferencia de conocimientos a situaciones reales, pues la fácil aplicación de leyes generales en el estudio y análisis de elementos concretos refuerza esa capacidad.

— En el análisis crítico, puesto que el análisis metódico estático, cinemático y dinámico de los elementos mecánicos desarrolla tal competencia.

— En la precisión del lenguaje en cuanto que el aumento del vocabulario específico y el rigor conceptual de sus términos enriquece la expresión y comprensión oral y escrita.

— En la comprensión del mundo que les rodea, porque el estudio de los elementos mecánicos es el de la historia de la Mecánica y, en parte, el de la historia de la ciencia.

Los contenidos de esta materia se organizan en seis bloques. Un primer bloque sistematiza y esquematiza el estudio de las Uniones y Acciones Mecánicas en máquinas y estructuras. De Estática se estudia únicamente el equilibrio de los elementos de estructuras y máquinas, aislados del conjunto y situados en el plano; no obstante, el tratamiento genérico del equilibrio permite un acercamiento previo al tema con mayor rigor formal. La Cinemática se centra en el estudio de la traslación y rotación de los elementos de máquinas y mecanismos. En una introducción al movimiento plano se presenta el método del centro instantáneo de rotación para determinar velocidades en elementos y el de la composición de movimientos para mecanismos articulados sencillos. En la Dinámica se desarrolla fundamentalmente la rotación de sólidos alrededor de ejes de simetría fijos. Un interés particular tienen el principio de la conservación de la energía mecánica para la determinación de las acciones sobre máquinas y mecanismos y la aproximación al estudio de las vibraciones en las máquinas. La Resistencia de Materiales permite un acercamiento al estudio resistente del sólido elástico. Se completaría la asignatura con una introducción a la Mecánica de Fluidos.

Objetivos

1. Construir modelos del comportamiento de elementos, estructuras o sistemas mecánicos reales some-

tidos a distintas solicitaciones, mostrando en el esquema lo fundamental y omitiendo lo accesorio.

2. Identificar en los sólidos rígidos y en los sistemas mecánicos más complejos las acciones que en ellos concurren y su interrelación.

3. Analizar y resolver problemas mediante la aplicación, en ejemplos reales, de las leyes de la Mecánica y de otras fórmulas derivadas de la experiencia, teniendo en cuenta los límites impuestos por esa misma realidad.

4. Relacionar formas, dimensiones, materiales y, en general, el diseño de los objetos y sistemas técnicos, con las solicitaciones mecánicas a que están sometidos, justificando su construcción.

5. Utilizar apropiadamente, en la comunicación y el intercambio de ideas y opiniones, los conceptos y el vocabulario específico en relación con la Mecánica.

6. Manejar correctamente las unidades de medida de las diferentes magnitudes.

7. Desarrollar, a través del razonamiento con las leyes de la Mecánica, una «intuición mecánica» básica.

Contenidos

1. Uniones y Acciones Mecánicas:

Introducción al estudio de vectores. Geometría de masas; centro de masas, centro de gravedad, momento de inercia de una sección respecto a un eje, radio de inercia.

Uniones mecánicas. Tipos, características, grados de libertad; articulaciones, empotramientos, deslizaderas, rótulas, apoyos, uniones helicoidales. Estudio y modelización de uniones mecánicas en mecanismos y sistemas materiales reales.

Acciones sobre un sistema material. Fuerzas interiores y exteriores. Fuerzas a distancia y fuerzas de contacto. Momento de una fuerza. Par de fuerzas. Estudio y modelización de acciones en mecanismos y sistemas materiales reales.

Transmisión de fuerzas y momentos mediante uniones mecánicas perfectas. Uniones mecánicas reales; rozamiento.

2. Estática:

Equilibrio de un sistema de puntos materiales. Equilibrio de un sólido rígido, libre o con uniones fijas, sometido a un sistema de fuerzas coplanarias. Condiciones universales de equilibrio.

Estudio estático de mecanismos planos con elementos articulados y deslizaderas. Cuadrilátero articulado; biela-manivela. Estudio estático de elementos articulados de bastidores y máquinas. Estudio estático de máquinas simples; poleas fijas y móviles, tornos y cabrestantes.

Estructuras con elementos articulados; determinación de tensiones.

3. Cinemática:

Cinemática del punto. Posición, velocidad y aceleración del punto en el plano. Movimientos lineal y circular. Expresiones intrínsecas y cartesianas.

Cinemática del sólido. Movimiento de traslación. Traslación rectilínea uniforme y uniformemente acelerada. Patines o deslizaderas; paralelogramo articulado. Movimiento de rotación alrededor de un eje fijo. Rotación uniforme y uniformemente acelerada. Expresiones intrínsecas y angulares. Ruedas; engranajes; volantes. Movimiento helicoidal uniforme. Husillos.

Movimiento plano. Centro instantáneo de rotación; determinación de velocidades. Composición de movimientos; velocidades absoluta, relativa y de arrastre.

4. Dinámica:

Dinámica del punto. Principio fundamental en el movimiento lineal y circular, en el plano, de un punto material.

Dinámica del sólido. Traslación en el plano. Trabajo, energía y potencia. Cantidad de movimiento: su conservación en un sistema aislado. Rotación alrededor de un eje de simetría fijo. Momento de inercia. Trabajo, energía y potencia. Momento cinético: su conservación en un sistema aislado.

Determinación de las acciones sobre máquinas y mecanismos; teorema de la energía cinética y principio de conservación de la energía mecánica. Rozamiento por deslizamiento y rodadura. Rendimiento en máquinas y mecanismos.

El sólido elástico sometido a vibración. Resonancia. Fatiga. Amortiguadores. Velocidades críticas en árboles.

5. Resistencia de Materiales:

Elasticidad y plasticidad de los materiales; ley de Hooke. Acciones entre dos secciones contiguas de material; esfuerzos. Esfuerzo de trabajo; coeficiente de seguridad.

Tracción; compresión; cortadura. Flexión; Cortante y momento flector; esfuerzos. Vigas simplemente apoyadas y en voladizo sometidas a cargas puntuales y uniformemente distribuidas. Torsión en árboles circulares macizos y huecos. Pandeo; esfuerzos en elementos de máquinas y estructuras. Esfuerzos térmicos. Concentración de esfuerzos; efecto entalla. Fatiga.

6. Introducción a la Mecánica de Fluidos:

Hidrostática; teorema de Pascal. Cinemática de fluidos perfectos incompresibles; teorema de Bernoulli. Fluidos reales; pérdida de carga. Movimiento de fluidos alrededor de un perfil; sustentación y resistencia.

Criterios de evaluación

1. Identificar uniones mecánicas en sistemas materiales reales y expresar sus características y las fuerzas y momentos que transmiten.

2. Identificar las acciones que ocurren sobre los sistemas materiales reales, expresándolas como fuerzas o momentos e indicando su valor, dirección y sentido.

3. Aislar un elemento de un mecanismo, bastidor o máquina, con representación en el plano, identificar las fuerzas y momentos a él aplicados, plantear el equilibrio y calcular los valores desconocidos.

4. Plantear el equilibrio y calcular el valor de las tensiones en elementos articulados de estructuras planas o de estructuras espaciales sencillas (reducibles fácilmente a planos).

5. Identificar movimientos lineales y circulares en sistemas materiales reales y calcular, en puntos significativos de su funcionamiento, posiciones, velocidades y aceleraciones.

6. Identificar y calcular, en el sistema de referencia seleccionado, las velocidades absoluta, relativa y de arrastre en el movimiento plano de un sistema articulado sencillo.

7. Aplicar el principio fundamental de la dinámica a máquinas que giran, discutir el valor del momento de inercia en el funcionamiento del conjunto y relacionar las magnitudes de potencia, par y régimen de giro.

8. Aplicar el principio de conservación de la energía mecánica a máquinas y mecanismos y, en general, a sistemas mecánicos reales sencillos, discutir la influencia del rozamiento y determinar valores de rendimientos.

9. Relacionar el diseño de los diferentes elementos que componen una estructura o conjunto mecánico con su resistencia a diferentes solicitaciones (tracción, compresión, cortadura, flexión, torsión y pandeo) y emplear en el razonamiento los conceptos y el vocabulario apropiados.

10. Relacionar, entre sí, cargas, esfuerzos y coeficiente de seguridad en elementos simplificados de

estructuras o sistemas mecánicos reales sometidos a tracción, compresión y cortadura.

11. Justificar la construcción de estructuras reales desde el punto de vista de sus solicitaciones aerodinámicas.

12. Calcular los valores de las magnitudes puestas en juego en la circulación de fluidos perfectos incompresibles.

TECNOLOGÍA INDUSTRIAL I y II

Introducción

La Tecnología constituye un campo de actividad fruto de la influencia y fecundación mutua entre la ciencia y la técnica. Desde un punto de vista epistemológico, las diversas técnicas (saber hacer) son conjuntos de acciones sistemáticas e intencionalmente orientadas a la transformación material de las cosas con un fin práctico inmediato, en tanto que por ciencia se entiende el conjunto de acciones dirigidas al conocimiento de la naturaleza de las cosas. La Tecnología (saber cómo y por qué se hace) constituye el resultado de una intersección entre la actividad investigadora, que proporciona conocimientos aplicables y criterios para mejorar los resultados de la intervención sobre un medio material, y la técnica, que aporta experiencia operativa acumulada y conocimientos empíricos procedentes de la tradición y del trabajo.

La industria de producción de bienes es un ámbito privilegiado de la actividad tecnológica. Las diversas actividades y productos industriales, desde el transporte a la producción y aprovechamiento de la energía, desde las comunicaciones y el tratamiento de la información a las obras públicas, poseen características peculiares, fruto de lo específico de los materiales y componentes con los que operan, de los procedimientos utilizados, de sus productos y sus aplicaciones. Pero a pesar de su gran variedad, poseen rasgos comunes. Comparten, en gran medida, las fuentes de conocimiento científico, utilizan procedimientos y criterios de actuación semejantes, aplican elementos funcionales comunes a las actividades y productos más diversos. Ello permite acotar los componentes disciplinares de una materia del Bachillerato, la Tecnología, de raíz y finalidad netamente industriales: el modo operatorio, de planificación y desarrollo de productos, que es común a todos los procesos tecnológicos; el conocimiento de los medios, los materiales, las herramientas y procedimientos técnicos propios de la industria y un conjunto extenso de elementos funcionales, de ingenios simples, con los que se componen conjuntos complejos regidos por leyes físicas conocidas, ya sean mecanismos, circuitos o sistemas compuestos.

Estos componentes configuran, en Tecnología I, una materia que extiende y sistematiza los elementos de cultura técnica adquiridos en la etapa anterior. Se amplían y ordenan los conocimientos sobre materiales y sus aplicaciones, las técnicas productivas, los elementos de máquinas y sistemas; se inicia el estudio de los sistemas automáticos y se profundiza en los aspectos sociales y medioambientales de la actividad técnica. Tecnología II posee un carácter más ingenieril, precursor de opciones formativas para la actividad profesional en la industria, que denota una preferencia por las aplicaciones prácticas. El papel central de la materia lo asume el estudio teórico y práctico de los circuitos y sistemas automáticos, complementado con un conocimiento de materiales y máquinas marcadamente aplicativo y procedimental.

El proceso de diseño y desarrollo de productos técnicos se aborda prolongando los contenidos similares de la etapa anterior, desde la perspectiva económica y social que le confiere el mercado, su referencia obligada. El conocimiento de los materiales, los modos de

operar y las herramientas para cada operación se enfoca ahora de un modo sistemático, mostrando relaciones comunes entre ellos, con independencia del producto o de la técnica en la que se aplica. Además, se tratan con mayor rigor científico que en la etapa precedente, para argumentar sus propiedades características, su configuración y las razones que aconsejan actuar de un modo determinado. En cuanto a los elementos que componen máquinas y sistemas complejos, reciben un tratamiento sistemático, clasificándolo por su función, con independencia de la máquina en la que han de operar y haciendo abstracción de la naturaleza del fluido que transportan. En Tecnología II se dedica un especial interés a la composición de sistemas automáticos.

El valor formativo de esta asignatura en el Bachillerato deriva tanto de su papel en la trayectoria formativa del alumno, cuanto de su estructura y composición interna. La Tecnología constituye la prolongación del área homónima de la etapa Secundaria Obligatoria, profundizando en ella desde una perspectiva disciplinar. A la vez, proporciona conocimientos básicos para emprender el estudio de técnicas específicas y desarrollos tecnológicos en campos especializados de la actividad industrial. Ver-tebra una de las modalidades del Bachillerato, proporcionando un espacio de aplicaciones concretas para otras disciplinas, especialmente para las de carácter científico. Finalmente, y de acuerdo con la función formativa del Bachillerato, conserva en sus objetivos y contenidos una preocupación patente por la formación de ciudadanos autónomos y con independencia de criterio, capaces de participar activa y críticamente en la vida colectiva.

Por último, aclarar que en el estudio de la Tecnología Industrial debe darse más importancia a la comprensión de los fenómenos físicos y leyes que al modelo matemático que se utilice para su deducción, que más bien debe servir como complemento a la explicación del fenómeno físico o Ley. Aunque el método de enseñanza de esta materia tiene un marcado carácter expositivo deben realizarse aplicaciones prácticas y experiencias que complementen los conceptos estudiados. Por otra parte, los diferentes contenidos no deben explicarse por separado, sino de forma integral; en consecuencia, debe tratarse como una disciplina inmersa en las realizaciones prácticas y próxima al ejercicio de una profesión.

Objetivos

1. Adquirir los conocimientos necesarios y emplear éstos y los adquiridos en otras áreas para la comprensión y análisis de máquinas y sistemas técnicos.
2. Comprender el papel de la energía en los procesos tecnológicos, sus distintas transformaciones y aplicaciones y adoptar actitudes de ahorro y valoración de la eficiencia energética.
3. Comprender y explicar cómo se organizan y desarrollan procesos tecnológicos concretos, identificar y describir las técnicas y los factores económicos y sociales que concurren en cada caso.
4. Analizar de forma sistemática aparatos y productos de la actividad técnica para explicar su funcionamiento, utilización y forma de control y evaluar su calidad.
5. Valorar críticamente y aplicar los conocimientos adquiridos, las repercusiones de la actividad tecnológica en la vida cotidiana y la calidad de vida, manifestando y argumentando sus ideas y opiniones.
6. Expresar con precisión sus ideas y opiniones sobre procesos o productos tecnológicos concretos y utilizar vocabulario, símbolos y formas de expresión apropiadas.
7. Participar en la planificación y desarrollo de proyectos técnicos en equipo, aportando ideas y opiniones,

responsabilizándose de tareas y cumpliendo sus compromisos.

8. Actuar con autonomía y confianza al inspeccionar, manipular e intervenir en máquinas, sistemas y procesos técnicos para comprender su funcionamiento.

Tecnología Industrial I

Contenidos

1. El Proceso y los productos de la tecnología:

Proceso cíclico de diseño de productos. Normalización, control de calidad.

Distribución de productos. El mercado y sus leyes básicas. Planificación y desarrollo de un proyecto de diseño y comercialización de un producto.

2. Materiales:

Estado natural, obtención y transformación. Propiedades más relevantes. Aplicaciones características.

Impacto ambiental producido por la obtención, transformación y desecho de los materiales.

3. Elementos de máquinas y sistemas:

Transmisión y transformación de movimientos. Soporte y unión de elementos mecánicos.

Montaje y experimentación de mecanismos característicos.

Elementos de un circuito genérico: generador, conductores, dispositivos de regulación y control, receptores de consumo y utilización.

Representación esquematizada de circuitos. Simbología. Interpretación de planos y esquemas.

Montaje y experimentación de circuitos eléctricos y neumáticos característicos.

4. Procedimientos de fabricación:

Clasificación de las técnicas de fabricación. Máquinas y herramientas apropiadas para cada procedimiento.

Criterios de uso y mantenimiento de herramientas. Impacto ambiental de los procedimientos de fabricación.

5. Recursos energéticos:

Obtención, transformación y transporte de las principales fuentes primarias de energía.

Montaje y experimentación de instalaciones de transformación de energía.

Consumo energético. Técnicas y criterios de ahorro energético.

Criterios de evaluación

1. Calcular, a partir de información adecuada, el coste energético del funcionamiento ordinario del centro docente o de su vivienda y sugerir posibles alternativas de ahorro.

2. Describir los materiales más habituales en su uso técnico e identificar sus propiedades y aplicaciones más características.

3. Describir el probable proceso de fabricación de un producto y valorar las razones económicas y las repercusiones ambientales de su producción, uso y desecho.

4. Identificar los elementos funcionales que componen un producto técnico de uso conocido y señalar el papel que desempeña cada uno de ellos en el funcionamiento del conjunto.

5. Identificar los mecanismos más característicos, explicar su funcionamiento y abordar un proceso de montaje ordenado de los mismos.

6. Evaluar las repercusiones que sobre la calidad de vida tiene la producción y utilización de un producto o servicio técnico cotidiano y sugerir posibles alternativas de mejora, tanto técnicas como de otro orden.

7. Emplear un vocabulario adecuado para describir los útiles y técnicas empleadas en un proceso de producción o la composición de un artefacto o instalación técnica común.

8. Montar un circuito eléctrico o neumático a partir del plano o esquema de una aplicación característica.

9. Aportar y argumentar ideas y opiniones propias al equipo de trabajo, valorando y adoptando, en su caso, ideas ajenas.

Tecnología Industrial II

Contenidos

1. Materiales:

Estructura interna y propiedades de los materiales. Técnicas de modificación de las propiedades. Tratamientos superficiales.

Procedimientos de ensayo y medida.

Procedimientos de reciclaje.

Normas de precaución y seguridad en su manejo.

2. Principios de máquinas:

Motores térmicos: motores alternativos y rotativos, aplicaciones.

Motores eléctricos: tipos y aplicaciones.

Circuito frigorífico y bomba de calor: elementos y aplicaciones.

Energía útil. Potencia de una máquina. Par motor en el eje. Pérdidas de energía en las máquinas. Rendimiento.

3. Sistemas automáticos:

Elementos que componen un sistema de control: transductores, captadores y actuadores.

Estructura de un sistema automático. Sistemas de lazo abierto. Sistemas realimentados de control. Comparadores.

4. Circuitos neumáticos y oleohidráulicos:

Técnicas de producción, conducción y depuración de fluidos.

Elementos de accionamiento, regulación y control.

Circuitos característicos de aplicación.

5. Control y programación de sistemas automáticos:

Puertas lógicas. Procedimientos de simplificación de circuitos lógicos. Aplicación al control del funcionamiento de un dispositivo.

Circuitos secuenciales. Elementos. Diagrama de fases.

Aplicación al control de un dispositivo de secuencia fija.

Control programado. Programación rígida y flexible.

El microprocesador.

Criterios de evaluación

1. Describir la relación entre propiedades y estructura interna de los materiales técnicos de uso habitual.

2. Seleccionar materiales para una aplicación práctica determinada, considerando, junto a sus propiedades intrínsecas, factores técnicos, económicos y medioambientales.

3. Diseñar un procedimiento de prueba y medida de las características de una máquina o instalación, en condiciones nominales y de uso normal.

4. Identificar las partes de un motor térmico y describir su principio de funcionamiento.

5. Analizar la composición de una máquina o sistema automático de uso común e identificar los elementos de mando, control y potencia.
6. Identificar los elementos que constituyen un sistema automático y explicar la función que corresponde a cada uno de ellos.
7. Aplicar los recursos gráficos y verbales apropiados a la descripción de la composición y funcionamiento de una máquina, circuito o sistema tecnológico concreto.
8. Montar y comprobar un circuito de control de un sistema automático a partir del plano o esquema de una aplicación característica.

ANEXO II

Horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas para el Bachillerato

Materias	Horas
Educación Física	35
Filosofía	140
Historia	70
Lengua castellana y literatura	210
Lengua extranjera	210
Religión/Actividades de estudio	70
Seis Materias de Modalidad	420
Total	1.155

El total de las horas señalado para cada materia es el mínimo a lo largo del Bachillerato, sea su impartición en uno o en dos años.

Para cada una de las materias propias de modalidad corresponden setenta horas en cada curso, entendiéndose como dos materias diferentes aquellas que tienen la especificación de grado I y II, respectivamente.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la LOGSE, las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, en relación con los horarios de las enseñanzas mínimas de las materias del ámbito lingüístico, dispondrán del 10 por 100 del horario escolar total que se deriva del presente anexo, para la organización de las enseñanzas de la mencionada lengua propia. En todo caso, garantizarán una distribución proporcional de dicho porcentaje entre las diferentes materias lingüísticas, respetando para éstas los aspectos básicos del currículo establecido en el anexo I.

En el caso en el que los períodos lectivos fueran inferiores a sesenta minutos, el cómputo total de horas deberá coincidir con lo establecido en este anexo.

MINISTERIO DE AGRICULTURA, PESCA Y ALIMENTACIÓN

1154 *ORDEN de 8 de enero de 2001 por la que se fija para el año 2001 la renta de referencia.*

La Ley 19/1995, de 4 de julio, de Modernización de las Explotaciones Agrarias, establece en su disposición final sexta que por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación se realizará periódicamente la determinación de la cuantía de la renta de referencia de conformidad con lo previsto en el apartado 12 del artículo 2 de la citada Ley. Este precepto dispone que se llevará a cabo de acuerdo con lo establecido al respecto en la normativa de la Unión Europea y teniendo en cuenta los datos de salarios publicados por el Instituto Nacional de Estadística.

En su virtud, dispongo:

Artículo único.

La renta de referencia a que se refiere el apartado 12 del artículo 2 de la Ley 19/1995, de 4 de julio, de Modernización de las Explotaciones Agrarias, queda fijada para el año 2001 en la cuantía de 3.132.950 pesetas (18.829,41 euros).

Disposición final única.

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 8 de enero de 2001.

ARIAS CAÑETE

Ilmos. Sres. Subsecretario de Agricultura, Pesca y Alimentación y Director general de Desarrollo Rural.

1155 *ORDEN de 8 de enero de 2001 por la que se regula la gestión de los pagos por el sistema de anticipos de caja fija y la expedición de órdenes de pago a justificar en el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.*

El Real Decreto 693/2000, de 12 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica básica del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, en su disposición final segunda prevé el desarrollo de dicha estructura básica. Por este motivo, y teniendo en cuenta la nueva estructura departamental de la Administración General del Estado, contemplada en el Real Decreto 557/2000, de 27 de abril, de reestructuración de los Departamentos ministeriales, se dicta el Real Decreto 1282/2000, de 30 de junio, por el que se modifica y desarrolla la estructura básica del Departamento, culminándose un proceso estructural más acorde con las funciones a desempeñar por los diferentes órganos directivos, lo que hace necesario modificar las Órdenes de 4 de julio de 1996 por la que se regula la gestión de los pagos por el sistema de anticipos de caja fija y la expedición de órdenes de pago a justificar en el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, y de 18 de diciembre de 1998 por la que se modifica la anterior a fin de adaptar la nomenclatura de alguna caja pagadora, así como suprimir alguna subcategoría pagadora y la dependencia de las que subsistan.

El Real Decreto 725/1989, de 16 de junio, por el que se regula los anticipos de caja fija, en su artículo 2, autoriza a los titulares de los Departamentos ministeriales a establecer el sistema de anticipos de caja fija. Asimismo, el Real Decreto 640/1987, de 8 de mayo, sobre pagos librados a justificar, en su artículo 1.º, habilita a los titulares de los Departamentos ministeriales para establecer las normas que regulen la expedición de órdenes de pago a justificar, con cargo a sus respectivos presupuestos de gastos.

Tales sistemas de pago se establecen para el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación en la Orden de 4 de julio de 1996, por la que se regula la gestión de los pagos por el sistema de anticipos de caja fija y la expedición de órdenes de pago a justificar en el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, modificada por Orden de 18 de diciembre de 1998.

Sin embargo, como consecuencia del establecimiento por el Real Decreto 1282/2000, de 30 de junio, ya citado, de la nueva estructura orgánica básica del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, se hace nece-

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

25037 LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

JUAN CARLOS I
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren. Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos.

La educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI. Gracias a los esfuerzos de los ciudadanos y al continuo impulso de los gobiernos, el acceso a la educación se ha universalizado, convirtiéndose en un derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos.

La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades.

Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquéllos.

El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social.

España no es ajena a los desafíos del presente y del futuro, como tampoco ha sido ajena a los cambios experimentados por la educación a lo largo de la historia. Durante el siglo XX, la educación ocupó también el centro de una compleja relación entre la acción del Estado, las iniciativas privadas y las demandas de la sociedad.

En su historia reciente, el desarrollo económico, social y cultural de España se vio menoscabado por la insuficiente cualificación de sus ciudadanos. La universalización de la Educación Primaria no se completó hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, aunque nuestro nivel de escolarización en la Educación Secundaria y universitaria ya fuera, entonces, similar a la de los países europeos de nuestro entorno.

Esta situación obedecía al hecho de que la demanda social de educación, en países con relativo atraso, suele localizarse, sobre todo, en los sectores ya educados, de forma que su extensión a la población con bajo nivel de instrucción requirió, además de la acción —tradicional en este campo— de la Iglesia Católica, la de muy diversas iniciativas privadas y, desde luego, de la voluntad y la acción decidida del Estado.

Hoy, con la perspectiva de un siglo, sabemos que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia, sobre todo, a partir del comienzo de la década de los setenta del pasado siglo XX. Costó más de cien años llevar a la práctica la Educación Primaria obligatoria y gratuita, que había sido establecida en la llamada «Ley Moyano», de 1857. En los últimos treinta años, en cambio, la educación obligatoria y gratuita se ha generalizado en nuestro país, ampliándose hasta los dieciséis años.

La sociedad española ha afrontado, pues, una profunda transformación en los últimos decenios. Ha conseguido, a la vez, resolver positivamente sus propios cambios internos y encarar los procesos de adaptación requeridos por la integración de España en la Unión Europea. En pocas décadas, las condiciones de desarrollo de España han mejorado considerablemente, y hoy puede comprobarse empíricamente cuán benéfico ha resultado a esos efectos la mayor cualificación de los ciudadanos: es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país.

En ese esfuerzo común han desempeñado un papel importante las reformas previas de nuestro sistema edu-

cativo. La extensión y universalización de la educación básica no sólo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades; también ha facilitado un incremento en los diferentes niveles de cualificación de una buena parte de la juventud española.

Con todo, ese innegable progreso histórico no debe ocultar una serie de importantes deficiencias que hoy muestra nuestro sistema educativo. Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad.

La consecuencia de lo expuesto es que los problemas del sistema educativo no se concentran ya en torno a la tarea de universalizar la educación básica. Se concretan, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y en la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta.

El desafío consiste en integrar todos esos objetivos en la perspectiva de una educación y de una formación a lo largo de toda la vida, en la que las diferentes etapas educativas forman un continuo, y se relacionan entre sí tanto desde el punto de vista de la eficacia de las acciones educativas como desde el de la eficiencia de la inversión pública en educación.

Conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos, son objetivos esenciales de esta reforma.

El carácter ciertamente histórico de los avances conseguidos no debe ni puede justificar autoconplacencia alguna. Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias, fundamentales en una realidad social y económica en la que la dimensión científico-tecnológica del conocimiento es primordial. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares.

Por otra parte, la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse —también en otras lenguas—, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables. Estas competencias les permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo. Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con los procedimientos de cooperación existentes.

En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la

creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro.

Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración.

Para acometer con posibilidades de éxito los retos de este nuevo contexto social y económico, resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos hasta ahora en vigor, que faciliten la adaptación ordenada de la educación española a la nueva situación, mediante la acción pertinente de los poderes públicos.

Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo que contempla la presente Ley se organizan en torno a cinco ejes fundamentales, que reflejan los principios de concepción de la Ley y, a la vez, orientan, en términos normativos, las políticas que en ella se formulan, desde el respeto a los correspondientes ámbitos competenciales.

Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor.

En cuanto a los valores, es evidente que la institución escolar se ve considerablemente beneficiada cuando se apoya en un consenso social, realmente vivido, acerca ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser valiosos en sí mismos, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento. Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación. En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo.

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.

El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar

convenientemente los procesos de mejora. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan. La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios.

El tercero de los ejes que inspiran la concepción reformadora de la presente Ley consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios. Como se ha dicho, en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento, la educación y la formación se han convertido hoy en los elementos clave para el logro de los objetivos de progreso personal, social y económico. Precisamente por ello, nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; pero, de acuerdo con la Ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos.

El cuarto eje que orienta los objetivos de la presente Ley se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

Sin embargo, y a pesar del drástico cambio que, debido a un conjunto variado de circunstancias, se ha producido en las últimas décadas en el panorama educativo y en las condiciones y exigencias de la actividad del profesorado, las correspondientes políticas de recursos humanos apenas si han experimentado cambio alguno. Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales.

En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.

El quinto eje de la Ley está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos. En un contexto tan diverso y complejo, con problemas tan diferenciados entre los distintos centros, es preciso potenciar las responsabilidades en ese nivel del sistema educativo.

El refuerzo de la autonomía de los centros se basa, igualmente, en la confianza mutua y en la responsabi-

lidad; en el acuerdo entre centro y Administración, que deben considerarse como socios principales en la tarea de hacer avanzar la educación en el plano local; y, a la vez, en la necesidad de responder de los resultados mediante procedimientos de evaluación que faciliten la mejora y permitan orientar y modular las acciones conjuntas de cada centro educativo y de cada Administración. La Ley crea el marco adecuado para el desarrollo de actuaciones coordinadas entre ambos.

Conforme a las consideraciones anteriores, la Ley formula, en su Título Preliminar, los principios básicos que fundamentan las medidas en ella contenidas para elevar la calidad de la educación, entendiendo que todas se sustentan, por una parte, en el reconocimiento de los derechos y deberes que asisten a los alumnos y a los padres y, por otra, en la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, derecho que debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los obstáculos de orden económico que impidan o dificulten el ejercicio de dicho derecho.

El Título I redefine la estructura del Sistema Educativo en sus diversos niveles y etapas, referidos a las enseñanzas escolares, y caracteriza la educación preescolar por su doble naturaleza educativa y de atención y cuidado a la primera infancia, garantizando la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda de las familias y atender a sus necesidades.

La Educación Infantil se constituye, por primera vez, como etapa voluntaria pero gratuita, en consonancia con la importancia decisiva de dicha etapa en la compensación de desigualdades en educación, y se pone el acento en ella en la iniciación a la lectura, a la escritura y al cálculo.

Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás. En la Educación Primaria, además, se modifican la denominación de las áreas de conocimiento y los objetivos para conseguir una mejor adecuación a los fines que se pretenden.

En esta etapa, así como en la Educación Secundaria Obligatoria, se realizará una prueba general de evaluación cuya única finalidad es facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo.

Por otra parte, en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se establecen medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos, con el fin de promover, de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos. Así, se establecen distintas opciones que, a través de itinerarios, puedan ofrecer las fórmulas educativas que mejor se adecuen a las expectativas e intereses de los alumnos, sin que en ningún caso la opción ejercida tenga carácter irreversible.

Con esta misma finalidad, los programas de iniciación profesional, establecidos en la Ley, se conciben como una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad y la adecuada flexibilidad del sistema educativo y orientada, primordialmente, a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional, de modo que quienes los cursen con aprovechamiento puedan conciliar cualificación profesional y competen-

cias básicas de carácter general, mediante una adaptación franca de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar. Este nuevo tratamiento educativo que introduce la Ley, al conducir al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, permitirá reducir las actuales cifras de abandono del sistema y abrirá a un mayor número de alumnos todas las oportunidades de formación y cualificación que ofrece el sistema reglado postobligatorio —incluidas en la presente Ley— así como el acceso, con mayores garantías, a la vida laboral.

Las modalidades del Bachillerato que se establecen en la Ley responden más adecuadamente a las finalidades atribuidas a esta etapa postobligatoria de la Educación Secundaria y a la organización de los centros, de acuerdo con la demanda que de estas enseñanzas se viene produciendo. Ello, sin perjuicio de que, si las circunstancias lo aconsejan, puedan ampliarse o modificarse dichas modalidades.

En los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria, la Ley confiere a las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que le corresponde por su importancia para una formación integral, y lo hace en términos conformes con lo previsto en la Constitución y en los Acuerdos suscritos al respecto por el Estado español.

El establecimiento de una prueba general de Bachillerato, cuya superación es requisito necesario para obtener el correspondiente título, responde a la necesidad de homologar nuestro sistema educativo con los de los países de nuestro entorno y, al mismo tiempo, garantizar unos niveles básicos de igualdad en los requisitos exigibles a todos los alumnos, cualquiera que sea su lugar de residencia, para obtener una titulación con efectos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

La Ley no modifica la vigente ordenación general de la Formación Profesional específica, pero sí introduce una mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, con el fin de ampliar las posibilidades de los alumnos para completar su formación a través de la vía que, en cada momento, mejor responda sus intereses, expectativas o circunstancias personales.

Con la denominación de necesidades educativas específicas, la Ley, en el capítulo VII del Título I, presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales —bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos— estableciendo un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren.

El Título II regula las enseñanzas especializadas de idiomas, que se organizan en tres niveles, con el fin de dotarlas de una mayor capacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos que las cursan y procurar una mejor adecuación a los grados de aprendizaje de idiomas establecidos en los países de la Unión Europea. Asimismo, y de acuerdo con esa vocación de flexibilidad, la Ley prevé que las Escuelas Oficiales de Idiomas ofrezcan a las personas adultas y, especialmente a los profesores, enseñanzas de actualización de conocimientos de idiomas. Además, se establecen posibilidades de obtener las correspondientes certificaciones oficiales a los alumnos que estén cursando enseñanzas de Bachillerato o de Formación Profesional.

Son objeto del Título III las enseñanzas destinadas a la formación permanente de las personas adultas como uno de los instrumentos esenciales para hacer efectivo el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida,

que se facilita a través, ya sea de la modalidad de enseñanza presencial, ya sea de la modalidad a distancia. En todos los casos, esta oportunidad de formación estará orientada, fundamentalmente, a cubrir la enseñanza básica y la enseñanza de carácter no obligatorio.

En el Título IV, dedicado a la función docente, se establece el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza: el profesorado. A tal fin, se sientan las bases para la formación inicial y permanente, así como la valoración del desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho desempeño.

Respecto a la formación inicial, la Ley prevé que el ejercicio de la función docente se beneficie no sólo de una rigurosa preparación científica en la materia o disciplina que se va a impartir sino también, y de modo muy especial, de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de la actividad docente. Por ello, para el acceso a los cuerpos docentes, junto al requisito académico correspondiente se determina el de cualificación pedagógica que han de estar avalados por la posesión de un título, previsto en la Ley, y para cuya obtención se establecen procedimientos rigurosos pero flexibles, con el fin de facilitar la adquisición de esa formación a quienes, en el curso de sus estudios superiores, opten por una dedicación profesional docente.

Asimismo, la Ley presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación. Y tanto esta formación como el propio desempeño de la función docente exigen un reconocimiento, una valoración, por parte de las Administraciones y por parte de la sociedad.

Por otra parte, se articula y vertebra la perspectiva de la formación profesional de los docentes, mediante la configuración de la carrera docente con tramos sucesivos, que permiten desarrollar una carrera profesional a lo largo de toda la vida docente. Así, se establecen tres referencias, vinculadas a la pertenencia a los tres cuerpos docentes básicos, el de Maestros, el de Profesores de Enseñanza Secundaria y el de Catedráticos, desde cualquiera de los cuales se puede acceder al cuerpo de Inspectores de Educación.

El Título V trata de la organización y dirección de los centros docentes, incluyendo en el mismo el régimen y denominación de los centros, su autonomía pedagógica, organizativa y económica, el régimen de los centros privados concertados y los órganos de participación y de gobierno de los centros públicos.

Factor esencial para elevar la calidad de la enseñanza es dotar a los centros no sólo de los medios materiales y personales necesarios, sino también de una amplia capacidad de iniciativa para promover actuaciones innovadoras en los aspectos pedagógicos y organizativos así como de una adecuada autonomía en la gestión de sus recursos vinculadas, ambas, al principio de responsabilidad de los resultados que se obtengan. En este sentido, la Ley prevé que los centros puedan obtener el reconocimiento oficial de una especialización curricular que, referida a un determinado ámbito de la enseñanza, ofrezca un servicio educativo en grado de máxima calidad y, al mismo tiempo, constituya un referente para promover en otros centros iniciativas orientadas a los mismos fines.

La Ley establece, asimismo, en este título por una parte, los órganos de gobierno, y por otra, los órganos

de participación en el control y gestión de los centros, atribuyendo a cada uno de ellos las competencias y funciones que les son propias, de acuerdo con la naturaleza, composición y responsabilidades que en una adecuada interpretación de la organización escolar corresponde a cada uno de ellos.

La figura del Director de los centros públicos, entendida como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros, es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva.

El Título VI está referido a la evaluación del sistema educativo que, en su dimensión general, se sitúa en el ámbito de las competencias estatales, sin perjuicio de las competencias y obligaciones que en esta materia corresponde a las Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos territoriales.

El ejercicio de esta competencia estatal está atribuido al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que se crea en esta Ley y que asume las funciones hasta ahora atribuidas al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El cambio de denominación obedece a razones de homologación internacional. Entre las funciones de este organismo adquieren especial relevancia las evaluaciones de diagnóstico que, sobre las competencias básicas del currículo, deberán realizarse tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, así como el plan de evaluación general del sistema educativo y el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Las conclusiones generales de estos diagnósticos y evaluaciones se harán públicas periódicamente con el fin de que la sociedad disponga de datos objetivos sobre la evolución y resultados de nuestro sistema educativo.

Por último, el Título VII está dedicado a la inspección del sistema educativo, entendida como función que, por mandato constitucional, es competencia y obligación de los poderes públicos. Sin duda, la inspección educativa es un instrumento de capital importancia para promover la mejora de la enseñanza.

Al poder público estatal le corresponde la función de alta inspección sobre todos aquellos aspectos del sistema educativo que constituyen el ámbito de competencias que en materia educativa tiene constitucionalmente atribuidas el Estado.

A las Administraciones educativas les corresponde la inspección educativa en las materias de su competencia y en su ámbito territorial, cuyo ejercicio debe situarse en el marco de las normas básicas que se establecen en esta Ley.

Así pues, la presente Ley establece el marco general de los distintos aspectos del sistema educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación. En este marco, los poderes públicos, estatal y autonómicos, adquieren una responsabilidad que nace no sólo de las obligaciones impuestas por el ordenamiento constitucional sino también, y de modo muy especial, de las continuas demandas de nuestra sociedad, que legítimamente exige de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo.

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I

De los principios de calidad

Artículo 1. Principios.

Son principios de calidad del sistema educativo:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.
- c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.
- e) La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida.
- f) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.
- h) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional.
- i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
- j) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- k) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- l) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

CAPÍTULO II

De los derechos y deberes de padres y alumnos

Artículo 2. Alumnos.

1. Son derechos y deberes del alumno los que se establecen en este artículo y en el resto de las normas vigentes, considerando que:
 - a) Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.
 - b) Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Esta-

tuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España.

c) Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional.

2. Se reconocen al alumno los siguientes derechos básicos:

a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.

b) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución.

c) A que se respeten su integridad y dignidad personales.

d) A la protección contra toda agresión física o moral.

e) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.

f) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y

g) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

3. El estudio es un deber básico del alumno que se concreta en:

a) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos.

b) Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje.

c) Asistir a clase con puntualidad, y

d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.

4. Además del estudio, son deberes básicos de los alumnos:

a) Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales.

b) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y

d) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.

5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los alumnos, así como la formación de federaciones y confederaciones.

Artículo 3. *Padres.*

1. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

a) A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.

b) A la libre elección del centro.

c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d) A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

e) A participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes, y

f) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase.

b) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

c) Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

d) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, y

e) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.

CAPÍTULO III

De las becas y ayudas al estudio y de los premios y reconocimientos

Artículo 4. *Becas y ayudas al estudio.*

1. Para garantizar las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y para que todos los estudiantes, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas oportunidades, el Estado, con cargo a sus presupuestos generales, establecerá un sistema general de becas y ayudas al estudio destinado a superar los obstáculos de orden socio-económico que, en cualquier parte del territorio, impidan o dificulten el acceso a la enseñanza no obligatoria o la continuidad de los estudios a aquellos estudiantes que estén en condiciones de cursarlos con aprovechamiento.

Asimismo, con cargo a los Presupuestos Generales del Estado se establecerán ayudas al estudio que compensen las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos que cursen enseñanzas de los niveles obligatorios.

A estos efectos, el Gobierno determinará con carácter básico las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio, las condiciones académicas y económicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación y reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.

2. A los efectos previstos en el apartado anterior se tendrá en cuenta la singularidad de los territorios insulares y la distancia del territorio peninsular, así como de las ciudades de Ceuta y Melilla para favorecer las condiciones de igualdad en el ejercicio de la educación de los estudiantes de dichos territorios.

3. El desarrollo, ejecución y control de los sistemas de becas y ayudas al estudio previstos en los apartados anteriores corresponde a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo anterior, para asegurar que los resultados de la aplicación de los sistemas de becas y ayudas al estudio se produzcan sin menoscabo de la garantía de igualdad en la obtención de éstas en todo el territorio nacional, se establecerán

los oportunos mecanismos de coordinación entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

4. Sobre la base de los principios de equidad, solidaridad y compensación, las Administraciones públicas cooperarán para articular sistemas eficaces de información, verificación y control de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos y para el mejor logro de los objetivos señalados en los apartados anteriores.

Artículo 5. *Premios y reconocimientos.*

El Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, establecerá premios de carácter nacional destinados a reconocer la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos, así como el de los profesores y los centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten.

CAPÍTULO IV

De los programas de cooperación

Artículo 6. *Programas de cooperación.*

1. El Estado, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá programas de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de interés general. Estos programas tendrán como finalidad, según sus diversas modalidades, favorecer el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España por parte de todos los alumnos, así como contribuir a la solidaridad interterritorial.

2. Los programas de cooperación territorial serán desarrollados y gestionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y por las Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus respectivas competencias, mediante los convenios que, a estos efectos, se suscriban.

TÍTULO I

De la estructura del Sistema Educativo

CAPÍTULO I

De los principios generales

Artículo 7. *Ámbito.*

1. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria.

2. La educación preescolar tendrá carácter educativo-asistencial y dispondrá de una regulación específica.

3. Las enseñanzas escolares son de régimen general y de régimen especial.

Las enseñanzas escolares de régimen general se organizan en los siguientes niveles:

Educación Infantil.

Educación Primaria.

Educación Secundaria, que comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como la Formación Profesional de grado medio.

Formación Profesional de grado superior.

Las enseñanzas escolares de régimen especial son:

Enseñanzas Artísticas.

Enseñanzas de Idiomas.

Enseñanzas Deportivas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial, si la demanda social y las necesidades educativas lo requiriesen.

5. Las enseñanzas a que se refieren los apartados anteriores se adaptarán a los alumnos con necesidades educativas específicas.

6. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos para su desarrollo personal y profesional.

7. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.

8. La enseñanza universitaria se registrará por sus normas específicas.

Artículo 8. *Currículo.*

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

2. En relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, el Gobierno fijará las enseñanzas comunes, que constituyen los elementos básicos del currículo, con el fin de garantizar una formación común a todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. A los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde en todo caso el 55 por 100 de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65 por 100 en el caso de aquellas que no la tengan.

3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos.

4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones establecidas en la legislación estatal y en las normas de desarrollo que al efecto se dicten.

Artículo 9. *Enseñanza básica.*

1. La enseñanza básica comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

2. La enseñanza básica incluye diez años de escolaridad. Se iniciará a los seis años de edad y se extenderá hasta los dieciséis.

3. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, en las condiciones establecidas en la presente Ley.

CAPÍTULO II

De la Educación Preescolar

Artículo 10. *Ámbito.*

1. La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños de hasta los tres años de edad.

2. Corresponde a las Comunidades Autónomas, de acuerdo con la normativa básica que sobre los aspectos

educativos de esta etapa establezca el Gobierno, la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros e instituciones en que se preste. Establecerán, asimismo, los procedimientos de supervisión y control que estimen adecuados.

3. La Educación Preescolar será impartida por profesionales con la debida cualificación para prestar una atención apropiada a los niños de esta edad.

4. La Educación Preescolar tiene carácter voluntario para los padres. Las Administraciones competentes atenderán a las necesidades que concurren en las familias y coordinarán la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda.

5. En la Educación Preescolar se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

CAPÍTULO III

De la Educación Infantil

Artículo 11. *Principios generales.*

1. El nivel de Educación Infantil, que tiene carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente.

2. Las Administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en centros públicos y en centros privados concertados para atender la demanda de las familias.

3. Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este nivel educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Artículo 12. *Objetivo.*

1. La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros escolares cooperarán estrechamente con los padres ayudándoles a ejercer su responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.
- c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
- e) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- f) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.

3. Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Artículo 13. *Organización.*

1. Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la expe-

riencia y del desarrollo infantil, y se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

2. La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza.

CAPÍTULO IV

De la Educación Primaria

Artículo 14. *Principios generales.*

La Educación Primaria comprenderá seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años.

Artículo 15. *Objetivo.*

1. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.
- e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
- f) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.
- g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.
- h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.
- j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.
- l) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.
- m) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

Artículo 16. *Organización.*

1. El nivel de Educación Primaria se organiza en tres ciclos de dos años académicos cada uno.
2. Las áreas que se cursarán en la Educación Primaria serán las siguientes:

- a) Ciencias, Geografía e Historia.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.
- d) Lengua Castellana.
- e) Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, en su caso.
- f) Lengua extranjera.
- g) Matemáticas.

Asimismo se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, el área de Sociedad, Cultura y Religión.

3. Con el fin de garantizar un adecuado aprendizaje en los distintos ámbitos del conocimiento, en la determinación de las enseñanzas comunes se establecerán las áreas que se impartirán en cada uno de los ciclos. Tendrán especial consideración las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos. Los currículos deberán incluir actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura.

4. Se prestará especial atención en el nivel de Educación Primaria a la atención individualizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en edades tempranas.

5. Los métodos se orientarán a la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de los alumnos y se adaptarán a sus características personales.

6. Para garantizar la continuidad del proceso de formación de los alumnos se establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación con la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 17. *Evaluación.*

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las distintas áreas.

2. Los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo.

3. Los alumnos accederán al ciclo siguiente si han alcanzado los objetivos correspondientes establecidos en el currículo. Cuando un alumno no haya alcanzado los objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la Educación Primaria.

4. Los alumnos que accedan al ciclo siguiente con evaluación negativa en alguna de las áreas, recibirán los apoyos necesarios para la recuperación de éstas.

Artículo 18. *Evaluación general de diagnóstico.*

Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 97 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta evaluación general carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos.

Artículo 19. *Profesorado.*

La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías de los alumnos. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con las especialidades correspondientes.

CAPÍTULO V

De la Educación Secundaria

Artículo 20. *Ámbito.*

El nivel de Educación Secundaria comprenderá las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como de la Formación Profesional de grado medio.

SECCIÓN 1.ª DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Artículo 21. *Principios generales.*

1. La etapa de Educación Secundaria Obligatoria comprenderá cuatro años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años.

2. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer escolarizados en régimen ordinario hasta el curso académico completo en que cumplan los dieciocho años de edad, siempre que el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, puedan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 22. *Objetivo.*

1. La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.

2. Esta etapa contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal.
- c) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- d) Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.
- e) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, matemáticas y científicas, y conocer y aplicar los

métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, para su resolución y para la toma de decisiones.

g) Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

h) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías fundamentalmente, mediante la adquisición de las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, a fin de usarlas, en el proceso de aprendizaje, para encontrar, analizar, intercambiar y presentar la información y el conocimiento adquiridos.

i) Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

k) Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.

l) Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.

m) Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

Artículo 23. Organización.

1. En la Educación Secundaria Obligatoria se impartirán las siguientes asignaturas:

- a) Biología y Geología.
- b) Ciencias de la Naturaleza.
- c) Cultura Clásica.
- d) Educación Física.
- e) Educación Plástica.
- f) Ética.
- g) Física y Química.
- h) Geografía e Historia.
- i) Latín.
- j) Lengua Castellana y Literatura.
- k) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.
- l) Lenguas extranjeras.
- m) Matemáticas.
- n) Música.
- ñ) Tecnología.

Asimismo se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

2. Con el fin de garantizar un adecuado aprendizaje en los distintos ámbitos del conocimiento, al fijar las enseñanzas comunes se determinarán las asignaturas que se impartirán en cada uno de los cursos.

3. Además de las asignaturas mencionadas, el currículo incluirá asignaturas optativas. Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de la oferta de estas asignaturas optativas, entre las que se ofrecerá obligatoriamente una segunda lengua extranjera.

4. En los cursos tercero y cuarto, las Administraciones educativas podrán también ofrecer como asignaturas optativas cualesquiera de las asignaturas específicas de los itinerarios a que se refiere el artículo 26.

Artículo 24. Métodos.

1. Los métodos pedagógicos en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptarán a las características de los alumnos, favorecerán la capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo promoviendo la creatividad y el dinamismo, e integrarán los recursos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje. Los alumnos se iniciarán en el conocimiento y aplicación de los métodos científicos.

2. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Artículo 25. Medidas de refuerzo y apoyo.

1. En los cursos primero y segundo, y con la finalidad de facilitar que todos los alumnos alcancen los objetivos de esta etapa, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo que permitan la consecución de esos objetivos.

2. Estas medidas serán promovidas en el marco que establezcan las Administraciones educativas. La aplicación individual de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico.

3. Las Administraciones educativas podrán ofrecer otras medidas de apoyo para alcanzar los objetivos de esta etapa y la correspondiente obtención, en el marco de lo establecido en los artículos 26 y 27 de la presente Ley, del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 26. Itinerarios.

1. En los cursos tercero y cuarto, las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos, de idéntico valor académico.

2. En tercer curso, los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico-Humanístico. En cuarto curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico.

El cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria. Tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral.

En la determinación de las enseñanzas comunes se establecerán las asignaturas comunes y específicas de los itinerarios.

3. Al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno. La elección de itinerario realizada en un curso académico no condicionará la del siguiente.

4. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofrecer todos los itinerarios establecidos en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán adecuar este principio a la demanda de los alumnos y a las características y recursos de los centros.

5. El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevos itinerarios y modificar los establecidos en la presente Ley.

Artículo 27. Programas de iniciación profesional.

1. Los programas de iniciación profesional estarán integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales aso-

ciados, al menos, a una cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Dicha formación, que tendrá una estructura flexible de carácter modular, se impartirá en dos cursos académicos. El Gobierno fijará las directrices básicas de estos programas.

2. La formación básica contribuirá, de acuerdo con las características de los alumnos, al desarrollo de las capacidades establecidas para la Educación Secundaria Obligatoria.

3. Aquellos alumnos que, cumplidos los quince años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados en un programa de iniciación profesional. Asimismo, podrán incorporarse a dichos programas los alumnos con dieciséis años cumplidos.

4. Los métodos pedagógicos de estos programas se adaptarán a las características específicas de los alumnos y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán especial consideración en estos programas.

5. La superación de un programa de iniciación profesional dará derecho a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La superación total o parcial de los módulos de carácter profesional integrados en los programas de Iniciación profesional será acreditada conforme a lo establecido en el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En el caso de la superación de la totalidad de los módulos, la certificación otorgada surtirá, además, los efectos académicos previstos en el artículo 38.3 a) de la presente Ley.

6. Las Administraciones públicas promoverán la participación de otras instituciones y entidades para el desarrollo de estos programas.

Artículo 28. Evaluación.

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

2. Los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso.

Artículo 29. Promoción.

1. Al finalizar cada uno de los cursos de la etapa y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo de evaluación decidirá sobre la promoción de cada alumno al curso siguiente teniendo en cuenta su madurez y posibilidades de recuperación y de progreso en los cursos posteriores.

2. Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas. Una vez realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso.

3. Cada curso podrá repetirse una sola vez. Si, tras la repetición, el alumno no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, el equipo de evaluación, asesorado por el de orientación, y previa consulta a los padres, podrá decidir su promoción al curso siguiente, en las condiciones que el Gobierno establezca en función de las necesidades educativas de los alumnos.

Artículo 30. Evaluación general de diagnóstico.

Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 97 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta evaluación general carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, profesorado, las familias y los alumnos.

Artículo 31. Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1. Todos los itinerarios formativos, así como los programas de iniciación profesional, conducirán al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Este título será único y en él constará la nota media de la etapa.

2. Para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se requerirá haber superado todas las asignaturas de la etapa. Excepcionalmente se podrá obtener este título sin haber superado todas las asignaturas de la etapa, en las condiciones que el Gobierno establezca.

3. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio y al mundo laboral. Junto con el título, los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, que tendrá carácter confidencial.

4. Los alumnos que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria recibirán un Certificado de Escolaridad en el que constarán los años cursados.

Artículo 32. Profesorado.

1. Para la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria se requerirá estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o equivalente a efectos de docencia. En aquellas asignaturas que se determinen en virtud de su especial relación con la Formación Profesional, se establecerán las equivalencias de los títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico y Diplomado universitario, a efectos de la función docente.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además, estar en posesión del título de Especialización Didáctica establecido en el artículo 58 de la presente Ley.

3. Para la impartición de los módulos profesionales integrados en los programas de iniciación profesional se podrá contratar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, a profesores que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. En los centros públicos, las Administraciones educativas podrán establecer, con estos profesionales, contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo. A estos profesores no se les requerirá estar en posesión del título establecido en el artículo 58 de esta Ley.

4. Asimismo, podrán realizar funciones de apoyo en esta etapa otros profesionales con la debida cualificación para tareas de atención a los alumnos con necesidades educativas específicas.

SECCIÓN 2.ª DEL BACHILLERATO

Artículo 33. Principios generales.

1. El Bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Se desarrollará en modalidades diferentes que permitirán a los alumnos una preparación especializada

para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral.

2. Podrán acceder a los estudios del Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

3. Los alumnos podrán permanecer cursando el Bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años.

Artículo 34. *Objetivo.*

1. La finalidad del Bachillerato es proporcionar a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia. Asimismo, los capacitará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

2. El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.

b) Afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

c) Conocer, desde una perspectiva universal y plural, las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.

d) Dominar las habilidades básicas propias de la modalidad de Bachillerato escogida.

e) Trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, a fin de plantear y de resolver adecuadamente los problemas propios de los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

f) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos en cada disciplina.

g) Conocer y saber usar, tanto en su expresión oral como en la escrita, la riqueza y las posibilidades expresivas de la lengua castellana y, en su caso, de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, así como la literatura y la lectura y el análisis de las obras literarias más significativas.

h) Expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras.

i) Profundizar en el conocimiento y en el uso habitual de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el aprendizaje.

j) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador.

k) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

l) Consolidar la práctica del deporte.

m) Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología para el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

n) Desarrollar la sensibilidad hacia las diversas formas de voluntariado que mejoren el entorno social.

Artículo 35. *Organización.*

1. El Bachillerato se organizará en asignaturas comunes, en asignaturas específicas de cada modalidad y en asignaturas optativas.

2. Las asignaturas comunes del Bachillerato contribuirán a la formación general de los alumnos. Las específicas de cada modalidad y las optativas les proporcionarán una formación más especializada, preparándolos y orientándolos hacia estudios posteriores y hacia la actividad profesional. El currículo de las asignaturas optativas podrá incluir un complemento de formación práctica fuera del centro.

3. Las modalidades del Bachillerato serán las siguientes:

- a) Artes.
- b) Ciencias y Tecnología.
- c) Humanidades y Ciencias Sociales.

4. El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de Bachillerato o modificar las establecidas en esta Ley.

5. Las asignaturas comunes del Bachillerato serán las siguientes:

- a) Educación Física.
- b) Filosofía.
- c) Historia de España.
- d) Historia de la Filosofía y de la Ciencia.
- e) Lengua Castellana y Literatura.
- f) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.
- g) Lengua extranjera.

Asimismo, se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

6. Con el fin de garantizar una adecuada ordenación de las enseñanzas en los distintos ámbitos del conocimiento, en la determinación de las enseñanzas comunes se establecerán las asignaturas que se impartirán en cada uno de los cursos, así como, previa consulta a las Comunidades Autónomas, las asignaturas específicas de cada modalidad.

7. Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de la oferta de las asignaturas optativas.

8. La metodología en el Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos pedagógicos apropiados de investigación. De igual modo se procurará la relación de los aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con sus aplicaciones prácticas.

9. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

10. Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas.

Artículo 36. *Profesorado.*

Para impartir las enseñanzas del Bachillerato se exigirán las mismas titulaciones académicas que las requeridas para la Educación Secundaria Obligatoria. Será necesario además estar en posesión del título de Especialización Didáctica establecido en el artículo 58 de la presente Ley.

Artículo 37. *Título de Bachiller.*

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las asignaturas y la superación de una prueba general de Bachillerato cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. La prueba versará, en todo caso, sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades del Bachillerato. La parte correspondiente a la Lengua extranjera incluirá un ejercicio oral y otro escrito. La calificación final del Bachillerato será la media ponderada, en los términos que establezca el Gobierno, de la calificación obtenida en la prueba general de Bachillerato y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato.

3. El título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

4. De acuerdo con el artículo 42.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, el Gobierno establecerá la normativa básica que regule el establecimiento por parte de las Universidades de los procedimientos para la admisión de alumnos. En todo caso, entre los requisitos de acceso, se primará la calificación final del Bachillerato.

5. La evaluación positiva en todas las asignaturas del Bachillerato da derecho a un certificado que surtirá efectos laborales y los académicos previstos en el artículo 38.3, párrafo c), de esta Ley.

CAPÍTULO VI

De la Formación Profesional

Artículo 38. *Acceso.*

1. Podrán cursar la Formación Profesional de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para el acceso a la formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller.

2. También podrán acceder a la Formación Profesional aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener veinte años de edad, cumplidos en el año de realización de la prueba.

3. La prueba a que se refiere el apartado anterior deberá acreditar:

a) Para la Formación Profesional de grado medio, los conocimientos suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y sus capacidades en relación con el campo profesional de que se trate. De la acreditación de las capacidades profesionales quedarán exentos quienes hayan superado la totalidad de los módulos de carácter profesional de un programa de iniciación profesional o acrediten una experiencia laboral, en ambos casos relacionados con la enseñanza que pretendan cursar.

b) Para la Formación Profesional de grado superior, la madurez en relación con los objetivos del Bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate. De la acreditación de las capacidades profesionales quedarán exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que pretendan cursar.

c) Aquellas personas que tengan superadas todas las asignaturas de cualquier modalidad de Bachillerato, podrán acceder a los ciclos formativos de Grado Superior a través de una prueba que permita la acreditación de las capacidades del alumno en relación con el campo profesional de que se trate.

4. Para quienes acrediten estar en posesión del título de Técnico y deseen acceder a un ciclo formativo de grado superior relacionado con el mismo, deberán acreditar únicamente la madurez en relación con los obje-

tivos del Bachillerato. Para estos alumnos, el requisito de edad para la realización de la prueba será de dieciocho años cumplidos en el año natural.

5. El Gobierno determinará las características básicas de las pruebas y la relación entre los títulos de Técnicos y su correspondiente de Técnico superior a los efectos previstos en este artículo.

Artículo 39. *Convenios.*

Las Administraciones educativas podrán establecer convenios educativos con centros que impartan ciclos formativos de Formación Profesional, de acuerdo con la programación general de la enseñanza.

CAPÍTULO VII

De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas

SECCIÓN 1.ª DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Artículo 40. *Principios.*

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

2. El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

Artículo 41. *Recursos.*

1. Las Administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.

2. Los poderes públicos organizarán y desarrollarán de manera integrada acciones de compensación educativa, con el fin de que las actuaciones que correspondan a sus respectivos ámbitos de competencia consigan el uso más efectivo posible de los recursos empleados.

3. Excepcionalmente, en aquellos casos en que, para garantizar la calidad de la enseñanza, los alumnos de enseñanza obligatoria hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia o a una distancia que lo justifique de acuerdo con la normativa al efecto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

SECCIÓN 2.ª DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS

Artículo 42. *Incorporación al sistema educativo.*

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos pro-

cedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley.

4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.

5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

SECCIÓN 3.^a DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELLECTUALMENTE

Artículo 43. Principios.

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

SECCIÓN 4.^a DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 44. Ámbito.

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se

refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Artículo 45. Valoración de necesidades.

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.

3. Al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades educativas del alumno. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar.

Artículo 46. Escolarización.

1. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.

2. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

Artículo 47. Recursos de los centros.

1. Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En la programación de la oferta de puestos escolares gratuitos, se determinarán aquellos centros que, por su ubicación y sus recursos, se consideren los más indicados para atender las diversas necesidades de estos alumnos.

2. Las Administraciones educativas, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de estos alumnos al centro escolar, podrán establecer acuerdos de colaboración con otras Administraciones o entidades públicas o privadas.

3. Los centros escolares de nueva creación sostenidos con fondos públicos deberán cumplir con las disposiciones normativas vigentes en materia de promoción de la accesibilidad y eliminación de barreras de todo tipo que les sean de aplicación. Las Administraciones educativas promoverán programas para eliminar las barreras de los centros escolares sostenidos con fondos públicos que, por razón de su antigüedad u otros motivos, presenten obstáculos para los alumnos con problemas de movilidad o comunicación.

Artículo 48. *Integración social y laboral.*

Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las Administraciones públicas promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos.

TÍTULO II

De las enseñanzas de idiomas

Artículo 49. *Ámbito y estructura.*

1. Las Escuelas Oficiales de Idiomas, cuyos requisitos mínimos establecerá el Gobierno, son centros que imparten enseñanzas especializadas de idiomas, que tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial a las que se refiere esta Ley.

2. La estructura básica de estas enseñanzas se adecuará a los siguientes niveles:

- Nivel Básico.
- Nivel Intermedio.
- Nivel Avanzado.

En la determinación de las enseñanzas comunes correspondientes a los niveles de las diferentes lenguas, se establecerán los efectos de los certificados correspondientes.

3. El profesorado que imparta estas enseñanzas deberá pertenecer a los cuerpos de Catedráticos o de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Asimismo, podrán impartirlas profesores de otros cuerpos docentes en las condiciones establecidas en las normas vigentes.

4. Para acceder a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas será requisito imprescindible haber cursado los dos primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del Certificado de Escolaridad o de Estudios Primarios.

5. Los alumnos no escolarizados en estos centros podrán obtener los certificados correspondientes a los distintos niveles mediante la superación de las pruebas que organicen las Administraciones educativas, de conformidad con los requisitos básicos que establezca el Gobierno.

Artículo 50. *Escuelas Oficiales de Idiomas.*

1. En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, el de las lenguas cooficiales existentes en el Estado, así como la enseñanza del español como lengua extranjera.

2. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación de las personas adultas y del profesorado.

3. Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia. Esta oferta podrá integrarse en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

4. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán desarrollar planes de investigación e innovación en relación con las enseñanzas que impartan, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

Artículo 51. *Realización de pruebas en el sistema escolar.*

Las Administraciones educativas facilitarán la realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial del conocimiento de las lenguas extranjeras cursadas por los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional.

TÍTULO III

Del aprendizaje permanente:
enseñanzas para las personas adultas

Artículo 52. *Objetivo.*

1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional.

A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de personas adultas y, en especial, con la Administración laboral.

2. Las enseñanzas para las personas adultas tendrán los siguientes objetivos:

- a) Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de las enseñanzas para las personas adultas, las Administraciones públicas atenderán preferentemente a aquellas personas que, por diferentes razones, no hayan podido completar la enseñanza básica. Asimismo, podrán seguir estas enseñanzas aquellos alumnos mayores de dieciséis años que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.

4. En los establecimientos penitenciarios y hospitales se garantizará a la población reclusa y hospitalizada la posibilidad de acceso a estas enseñanzas.

5. Las enseñanzas para las personas adultas se podrán impartir a través de las modalidades presencial y a distancia.

6. Las Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración con las universidades, entes locales y otras instituciones o entidades, para desarrollar las enseñanzas para las personas adultas.

7. Las Administraciones educativas promoverán programas específicos de lengua castellana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

Artículo 53. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados con carácter general en los currículos de las enseñanzas obligatorias de las respectivas Administraciones educativas.

2. La enseñanza básica para las personas adultas podrá impartirse en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario o en centros específicos debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 54. Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

1. Las Administraciones educativas facilitarán a todos los ciudadanos el acceso a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias.

2. Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas dispongan en los centros ordinarios que se determinen de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características.

3. Las Administraciones educativas organizarán en estos niveles la oferta pública de enseñanza a distancia, con el fin de atender adecuadamente a la demanda de formación permanente de las personas adultas.

4. Las personas mayores de veintiún años podrán presentarse, en la modalidad de Bachillerato que prefieran, a la prueba general de Bachillerato, para la obtención del título de Bachiller, de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno.

5. Las Administraciones educativas organizarán pruebas, de acuerdo con las condiciones básicas que el Gobierno establezca, para obtener los títulos de Formación Profesional.

6. Los mayores de veinticinco años de edad podrán acceder a la universidad mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 55. Profesorado.

1. Los profesores que impartan enseñanzas escolares a las personas adultas, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán estar en posesión de la titulación establecida con carácter general para impartir las correspondientes enseñanzas.

2. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación especializada necesaria para responder a las características de las personas adultas.

TÍTULO IV**De la función docente****Artículo 56. Funciones del profesorado.**

A los profesores de centros escolares les corresponden las siguientes funciones:

a) La enseñanza de las áreas, asignaturas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual.

c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.

d) La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades.

e) La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos.

f) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

g) La participación en la actividad general del centro.

h) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

CAPÍTULO I**De la formación del profesorado****Artículo 57. Principios.**

1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.

2. Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

3. De igual modo, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, promoverán una formación de base para los profesores en materia de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Artículo 58. Formación inicial.

1. Para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica.

2. El título de Especialización Didáctica se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes.

3. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a ambos períodos, así como los efectos del correspondiente título de Especialización Didáctica, y las demás condiciones para su obtención, expedición y homologación.

4. La aprobación del período académico habilitará a los titulados universitarios para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente y para poder ejercer como profesor en prácticas en centros privados.

5. Las universidades podrán organizar las enseñanzas del título de Especialización Didáctica, mediante los oportunos convenios con la correspondiente Administración educativa. Las universidades podrán incorporar a los planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en el período académico de dicha titulación.

6. Finalizados los estudios universitarios correspondientes, los titulados podrán matricularse en el período académico del título de Especialización Didáctica, con el fin de obtener la habilitación a la que se refiere el apartado 4. Al efectuar la matrícula podrán solicitar la convalidación de aquellos créditos cursados con anterioridad. Las universidades acreditarán la superación de dicho período académico.

7. En el caso de las Enseñanzas de Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas, los estudios requeridos para la obtención del título de Especialización Didáctica se adaptarán a las características de estas enseñanzas según lo que se establezca en la correspondiente normativa básica.

Artículo 59. Formación permanente.

1. Sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de formación del profesorado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte podrá desarrollar programas de formación permanente del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos, en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades Autónomas podrán colaborar en el establecimiento, desarrollo y ejecución de programas de formación del profesorado, mediante los convenios que, a estos efectos, se suscriban.

3. A los efectos de los concursos de traslados de ámbito nacional y del reconocimiento de la movilidad entre los cuerpos docentes, previstos en la disposición adicional octava de esta Ley, las actividades de formación organizadas por cualesquiera de las Administraciones educativas, surtirán sus efectos en todo el territorio nacional, previo cumplimiento de los requisitos básicos que el Gobierno establezca, una vez consultadas las Comunidades Autónomas.

4. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos que permitan la participación del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos en los planes de formación, así como en los programas de investigación e innovación.

CAPÍTULO II

De la valoración de la función pública docente

Artículo 60. Planes de valoración.

1. Con el fin de mejorar la labor docente de los profesores, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, elaborarán planes para la valoración de la función pública docente, con la participación del profesorado.

2. Las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en la carrera profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

Asimismo, prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

Artículo 61. Evaluación voluntaria.

1. Las Administraciones educativas fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado. Los resultados de estas evaluaciones se podrán tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente.

2. Las certificaciones de evaluación voluntaria, en lo que se refiere a los concursos de traslados de ámbito nacional y a la movilidad entre los cuerpos docentes, previstos en la disposición adicional octava de esta Ley, surtirán sus efectos en todo el territorio nacional, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos básicos que el Gobierno establezca, una vez consultadas las Comunidades Autónomas.

Artículo 62. Medidas de apoyo al profesorado.

1. Las Administraciones educativas, de acuerdo con su programación general de la enseñanza, favorecerán en todos los niveles educativos:

a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

b) La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

c) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales que se determinen.

d) La realización de actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional.

e) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas.

2. Las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros escolares públicos, adoptarán las medidas oportunas para garantizar su debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional y de sus funciones que, incluidas en la programación general anual, se realicen dentro o fuera del recinto escolar.

TÍTULO V

De los centros docentes

CAPÍTULO I

De los principios generales

Artículo 63. Régimen jurídico.

Los centros docentes que impartan las enseñanzas a que se refiere esta Ley se regirán por lo dispuesto en la misma y disposiciones que la desarrollen, así como por lo establecido en las demás normas vigentes que les sean de aplicación.

Artículo 64. Clasificación de centros.

1. Los centros docentes se clasifican en públicos y privados.
2. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea un poder público. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. Se entiende por titular de un centro educativo la persona física o jurídica que conste como tal en el registro de centros de la correspondiente Administración educativa.
3. Los centros privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de centros concertados.

Artículo 65. Tipología de centros.

1. Los centros docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:
 - a) Educación Infantil.
 - b) Educación Primaria.
 - c) Educación Secundaria Obligatoria.
 - d) Bachillerato.
 - e) Formación Profesional.
 - f) Enseñanzas Artísticas.
 - g) Enseñanza de Idiomas.
 - h) Educación Especial.
2. La adaptación de lo preceptuado en esta Ley a los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará por las Administraciones educativas.

Artículo 66. Centros docentes con especialización curricular.

1. Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente Ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
2. La autorización de una especialización curricular podrá incorporar, en su caso, la ampliación de los horarios para desarrollar los correspondientes proyectos de especialización.
3. Los centros docentes podrán añadir a su denominación específica la especialización para la que hayan sido autorizados. Deberán incluir en su proyecto educativo la información necesaria sobre la especialización correspondiente, con el fin de orientar a los alumnos y a sus padres.
4. La autorización de una especialización curricular podrá ser revocada por la Administración educativa competente en el caso de que el resultado de la evaluación correspondiente ponga de manifiesto que no se cumplen los objetivos previstos.
5. Las Administraciones educativas prestarán un especial apoyo a los centros sostenidos con fondos públicos que cuenten con alguna especialización curricular.

Artículo 67. Autonomía de los centros.

1. Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica para favorecer la mejora continua de la educación. Las Administraciones educativas, en el ámbito

de sus competencias, fomentarán esta autonomía y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

2. Los centros docentes estarán dotados del personal y de los recursos educativos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.
3. El ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros irá acompañada del desarrollo de mecanismos de responsabilidad y, en particular, de procedimientos de evaluación, tanto externa como interna, en el marco de lo dispuesto en el título VI de la presente Ley, que sirvan de estímulo y permitan orientar convenientemente los procesos de mejora.
4. Las Administraciones educativas promoverán acuerdos o compromisos con los centros para el desarrollo de planes y de actuaciones que comporten una mejora continua tanto de los procesos educativos como de los resultados.

Artículo 68. Autonomía pedagógica.

1. La autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.
2. Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.
3. El proyecto educativo de los centros docentes con especialización curricular deberá incorporar los aspectos específicos que definan el carácter singular del centro.
4. Los centros docentes harán público su proyecto educativo y facilitarán a los alumnos y a sus padres cuanta información favorezca una mayor participación de la comunidad educativa.
5. El proyecto educativo de los centros concertados deberá incorporar el carácter propio al que se refiere el artículo 73 de la presente Ley.
6. Los centros docentes desarrollarán los currículos establecidos por las Administraciones educativas mediante las programaciones didácticas.
7. Las programaciones didácticas son los instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos.
8. Los equipos de profesores de los centros públicos tendrán autonomía para elegir, de entre los que se adapten al currículo normativamente establecido, los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse en cada ciclo o curso y en cada área, asignatura o módulo.

Artículo 69. Autonomía organizativa.

1. La autonomía organizativa se concretará en la programación general anual y en los reglamentos de régimen interior. La programación general anual será elaborada por el equipo directivo, previo informe del claustro de profesores.
2. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor. Asimismo, prestarán su colaboración en el fomento de la convivencia en los centros y participarán en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Artículo 70. *Autonomía de gestión económica.*

1. Los centros docentes públicos que impartan enseñanzas reguladas por la presente Ley dispondrán de autonomía en su gestión económica, de acuerdo con lo establecido en las normas vigentes.

2. Las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa correspondiente establezca, regularán el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

3. En cualquier caso, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a aquellos centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnos con necesidades educativas específicas o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

CAPÍTULO II

De los centros públicos

Artículo 71. *Denominación de los centros públicos.*

1. Los centros públicos de Educación Infantil se denominarán Escuelas Infantiles; los de Educación Primaria, Colegios de Educación Primaria; los de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, Institutos de Educación Secundaria. Las Administraciones competentes podrán crear y autorizar centros integrados de Formación Profesional de acuerdo con lo establecido en el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

2. Los centros no comprendidos en el apartado anterior se denominarán de acuerdo con lo que dispongan sus reglamentaciones especiales.

Artículo 72. *Admisión de alumnos.*

1. Las Administraciones educativas realizarán una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro. En todo caso, en dicha programación, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades educativas específicas, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas.

2. En los centros sostenidos con fondos públicos que impartan varios niveles educativos, el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la oferta del nivel inferior de los que sean objeto de financiación.

3. En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

4. Las Administraciones educativas podrán solicitar la colaboración de otras instancias administrativas para garantizar la autenticidad de los datos que los interesados aporten en el proceso de admisión de alumnos.

CAPÍTULO III

De los centros privados

Artículo 73. *Carácter propio de los centros privados.*

1. Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos, res-

petando, en todo caso, los principios constitucionales y los derechos reconocidos a profesores, padres y alumnos.

2. El carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento de los distintos miembros de la comunidad educativa por el titular del centro. La elección del centro por las familias y alumnos comportará la aceptación del carácter propio de éste.

Artículo 74. *Centros privados en el exterior.*

Los centros privados que impartan enseñanzas del sistema educativo español en el exterior deberán cumplir los requisitos que establezca el Gobierno, como condición para el reconocimiento de sus estudios y la expedición de los títulos correspondientes.

CAPÍTULO IV

De los centros concertados

Artículo 75. *Conciertos.*

1. Los centros privados que, en orden a la prestación del servicio de interés público de la educación y a la libertad de elección de centro, impartan las enseñanzas declaradas gratuitas en la presente Ley, podrán acogerse al régimen de conciertos siempre que así lo soliciten y reúnan los requisitos previstos en las leyes educativas. A tal efecto, los citados centros deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el pertinente concierto.

2. El Gobierno establecerá las normas básicas a que deben someterse los conciertos.

3. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares concertadas y demás condiciones de impartición de la enseñanza, con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos y del procedimiento administrativo.

4. Los conciertos podrán afectar a varios centros siempre que pertenezcan a un mismo titular.

5. Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que impartan la enseñanza básica, satisfagan necesidades de escolarización, atiendan a poblaciones escolares de condiciones sociales y económicas desfavorables o que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. Además, tendrán preferencia aquellos centros que en régimen de cooperativa cumplan con las finalidades anteriormente señaladas. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta la demanda social de las plazas escolares en los centros.

Artículo 76. *Módulos del concierto.*

1. La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros concertados se establecerá en los presupuestos de las Administraciones correspondientes.

2. A efectos de distribución de la cuantía global a que hace referencia el apartado anterior, el importe del módulo económico por unidad escolar se fijará anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas, no pudiendo en éstos ser inferior al que se establezca en los primeros en ninguna de las cantidades en que se diferencia el citado módulo de acuerdo con lo que se establece en el apartado siguiente.

3. En el módulo, cuya cuantía asegurará que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad, se diferenciarán:

a) Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social correspondiente a los titulares de los centros.

b) Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento y conservación y las de reposición de inversiones reales. Asimismo, podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

c) Las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas de lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirán de forma individualizada entre el personal docente de los centros concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurren en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

4. Las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente a que hace referencia el apartado anterior, harán posible que gradualmente la remuneración de aquél sea análoga a la del profesorado estatal de los respectivos niveles.

5. Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones.

6. La Administración no podrá asumir alteraciones en los salarios del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios a que hace referencia el apartado 3 de este artículo.

7. La reglamentación que desarrolle el régimen de conciertos tendrá en cuenta las características específicas de las cooperativas de enseñanza, a fin de facilitar la gestión de sus recursos económicos y humanos.

CAPÍTULO V

De los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes públicos

SECCIÓN 1.ª PRINCIPIOS GENERALES

Artículo 77. Principios.

1. En los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos.

2. Los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros velarán para que las actividades de éstos se desarrollen de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, por la efectiva realización de los fines de la educación establecidos en las disposiciones vigentes, y por la calidad de la enseñanza.

3. Además garantizarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de

administración y servicios y velarán por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación.

Artículo 78. Tipos de órganos.

1. Los centros docentes públicos tendrán los siguientes órganos de gobierno y de participación en el control y gestión:

a) Órganos de gobierno: Director, Jefe de Estudios, Secretario y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

b) Órganos de participación en el control y gestión: Consejo Escolar, Claustro de profesores y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

2. Las Administraciones educativas determinarán la periodicidad de las reuniones de éstos órganos, así como su régimen de funcionamiento.

3. Los órganos de participación en el control y gestión del centro evaluarán periódicamente, de acuerdo con sus respectivas competencias, el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos de éste y analizarán los resultados de las pruebas externas que se realicen en el mismo.

4. El Consejo Escolar y el Claustro de profesores, así como los órganos de gobierno y los distintos sectores de la comunidad educativa colaborarán en los planes de evaluación del centro que se les encomienden, en los términos que las Administraciones educativas establezcan, sin perjuicio de los procesos de evaluación interna que se realicen en el centro.

SECCIÓN 2.ª ÓRGANOS DE GOBIERNO

Artículo 79. Director.

El Director es el representante de la Administración educativa en el centro y tiene atribuidas las siguientes competencias:

a) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

b) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.

c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.

d) Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.

e) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.

f) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las

normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.

j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

k) Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa.

l) Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas.

m) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Artículo 80. Equipo directivo.

1. El Director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de Jefe de Estudios y Secretario, y demás órganos de gobierno, de entre los profesores con destino definitivo en dicho centro. La Jefatura de Estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente.

2. Los órganos de gobierno constituirán el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones conforme a las instrucciones del Director.

3. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del Director.

Asimismo, la Administración educativa cesará a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el Director, a propuesta de éste mediante escrito razonado, previa comunicación al Consejo Escolar del centro.

4. En los centros de nueva creación, el Jefe de Estudios y el Secretario serán nombrados directamente por la Administración educativa.

5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

SECCIÓN 3.ª ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN EN EL CONTROL Y GESTIÓN DE LOS CENTROS

Artículo 81. Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.

2. El Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El Director del centro, que será su Presidente.
- b) El Jefe de Estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.

e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.

f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.

g) El Secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

Además, en los centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar, un representante del personal de atención educativa complementaria.

3. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En ningún caso podrá ser elegido un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro durante el curso en que tenga lugar la celebración de las elecciones.

4. Los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria podrán participar en el Consejo Escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

5. Las Administraciones educativas regularán las condiciones por las que los centros que impartan las enseñanzas de formación profesional específica o artes plásticas y diseño puedan incorporar a su Consejo Escolar, un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro.

6. Las Administraciones educativas determinarán el número total de miembros del Consejo Escolar y regularán el proceso de elección de los representantes de los distintos sectores que lo integran.

7. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de Educación Especial, en los que se impartan enseñanzas de régimen especial, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo y en el artículo 78 de esta Ley a la singularidad de los mismos.

Artículo 82. Atribuciones del Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones:

- a) Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- b) Elaborar informes, a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y sobre aquellos otros aspectos relacionados con la actividad del mismo.
- c) Participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- d) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
- e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- f) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación.
- g) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar.

h) Proponer las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con otros centros, entidades y organismos.

i) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.

j) Ser informado de la propuesta a la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.

k) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

2. Las Administraciones educativas podrán establecer una denominación específica para referirse al Consejo Escolar de los centros educativos.

Artículo 83. *Claustro de profesores.*

1. El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el control y gestión del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos docentes del centro.

2. El Claustro será presidido por el Director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro.

Artículo 84. *Atribuciones del Claustro de profesores.*

El Claustro de profesores tendrá las siguientes atribuciones:

a) Formular al equipo directivo propuestas para la elaboración de la programación general anual, así como evaluar su aplicación.

b) Formular propuestas al Consejo Escolar para la elaboración del proyecto educativo e informar, antes de su aprobación, de los aspectos relativos a la organización y planificación docente.

c) Informar el proyecto de reglamento de régimen interior del centro.

d) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro.

e) Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y en la Comisión de selección de Director prevista en el artículo 88 de esta Ley.

f) Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

g) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa, así como cualquier otro informe referente a la marcha del mismo.

h) Ser informado por el Director de la aplicación del régimen disciplinario del centro.

i) Ser informado de la propuesta a la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.

j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

SECCIÓN 4.ª ÓRGANOS DE COORDINACIÓN

Artículo 85. *Órganos de coordinación docente.*

1. En los Institutos de Educación Secundaria existirán departamentos de coordinación didáctica, que se

encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las asignaturas o módulos que se les encomienden. Cada departamento de coordinación didáctica estará constituido por los profesores de las especialidades que impartan las enseñanzas de las asignaturas o módulos asignados al mismo.

2. Las Administraciones educativas podrán establecer otros órganos de coordinación además de los señalados, con carácter general, en el apartado anterior.

3. La Jefatura de cada departamento será desempeñada por un funcionario del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, titular de alguna de las especialidades integradas en los respectivos departamentos.

En ausencia, en los respectivos centros, de funcionarios del cuerpo de Catedráticos mencionado en el párrafo anterior, la Jefatura de los departamentos de Coordinación Didáctica podrá atribuirse a un profesor funcionario perteneciente al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria.

4. En los departamentos de los centros públicos en los que se impartan enseñanzas de régimen especial, se adaptará lo establecido anteriormente a sus características específicas.

CAPÍTULO VI

De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos

Artículo 86. *Principios generales.*

1. La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro.

2. La selección se realizará de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad.

Artículo 87. *Requisitos.*

Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.

b) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera, durante un período de igual duración, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

c) Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

Artículo 88. *Procedimiento de selección.*

1. Para la designación de los Directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos.

2. La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro.

3. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente

realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

4. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecerán los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección.

Artículo 89. *Nombramiento.*

1. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas, consistente en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un período de prácticas. Los aspirantes seleccionados que tengan adquirida la categoría de Director a que se refiere el apartado 3 de este artículo, estarán exentos de la realización del programa de formación inicial.

2. La Administración educativa nombrará Director del centro que corresponda, por un período de tres años, al aspirante que haya superado este programa.

3. Los Directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la categoría de Director para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas.

Artículo 90. *Duración del mandato.*

El nombramiento de los Directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Artículo 91. *Nombramiento con carácter extraordinario.*

1. En ausencia de candidatos o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante, la Administración educativa nombrará Director, por un período de tres años, a un profesor funcionario de alguno de los niveles educativos y régimen de los que imparta el centro de que se trate, que reúna, al menos, los siguientes requisitos:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente de procedencia.

b) Haber sido profesor, durante un período de cinco años, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

2. En el caso de centros de nueva creación, se estará a lo dispuesto en el apartado 1 de este artículo. En estos centros, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno será de tres años.

3. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan Enseñanzas Artísticas, de Idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

Artículo 92. *Apoyo al ejercicio de la función directiva.*

1. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los Directores de la necesaria autonomía de

gestión para impulsar y desarrollar los proyectos de mejora de la calidad.

2. Asimismo, organizarán cursos de formación de directivos que actualicen sus conocimientos técnicos y profesionales, a los que periódicamente deberá acudir el Director y el resto del equipo directivo.

3. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte podrá colaborar con las Administraciones educativas mediante la oferta periódica de planes de formación que promuevan la calidad de la función directiva.

4. Con el objeto de facilitar el ejercicio de sus funciones, las Administraciones educativas promoverán procedimientos para eximir, total o parcialmente, al equipo directivo y, especialmente, al Director de la docencia directa en función de las características del centro.

Artículo 93. *Cese del Director.*

1. El cese del Director se producirá en los siguientes supuestos:

a) Finalización del período para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.

b) Renuncia motivada aceptada por la Administración educativa.

c) Incapacidad física o psíquica sobrevenida.

d) Revocación motivada por la Administración educativa competente por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de Director, previa audiencia al interesado. En este caso, el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de Directores durante el período de tiempo que determine la Administración educativa.

2. El Director, finalizado el período de su mandato incluidas las posibles prórrogas, deberá participar de nuevo en un concurso de méritos para volver a desempeñar la función directiva.

Artículo 94. *Reconocimiento de la función directiva.*

1. El ejercicio de cargos directivos y, en especial, del cargo de Director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijen las Administraciones educativas.

2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, y, en todo caso, del cargo de Director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente, así como para otros fines de carácter profesional, dentro del ámbito docente, que establezcan las Administraciones educativas.

3. Los Directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el período de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas. En todo caso, se tendrá en cuenta a estos efectos el número de años de ejercicio del cargo de Director.

TÍTULO VI

De la evaluación del sistema educativo

Artículo 95. *Ámbito de la evaluación.*

La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa.

Artículo 96. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

1. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, sin perjuicio de la evaluación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas puedan realizar en sus ámbitos respectivos.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones de este Instituto, garantizando la participación de las Administraciones educativas en el mismo.

Artículo 97. Evaluaciones generales de diagnóstico.

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Comunidades Autónomas, y en el marco de la evaluación general del sistema educativo que le compete, elaborará evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Estas evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo.

2. Las Administraciones educativas participarán en las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo y en las evaluaciones internacionales en las que tome parte el Estado español, mediante las actuaciones que sean necesarias en sus respectivos centros.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará la normativa básica aplicable para el desarrollo de la evaluación a que se refiere el apartado 1 de este artículo, a los efectos de que ésta se produzca con criterios de homogeneidad.

4. Las Administraciones educativas desarrollarán, ejecutarán y controlarán las evaluaciones en el ámbito de sus respectivas competencias.

Artículo 98. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, oídas las Comunidades Autónomas, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, elaborará periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas como de las Administraciones, los alumnos o las familias.

2. A los efectos de la elaboración de este sistema de indicadores, las Administraciones educativas colaborarán con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, facilitando la información que les sea requerida.

Artículo 99. Plan de Evaluación General del Sistema.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las Comunidades Autónomas, elaborará periódicamente un plan de evaluación general del sistema en el que se determinarán las prioridades y objetivos que el Instituto deberá desarrollar en sus evaluaciones. Este plan contendrá los criterios y procedimientos de evaluación, que se harán públicos con carácter previo.

Artículo 100. Publicación de los resultados de las evaluaciones.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hará públicas periódicamente las conclusiones de interés

general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo y dará a conocer los resultados de la aplicación del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

Artículo 101. Otros planes de evaluación.

1. La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

2. Los órganos de gobierno y los órganos de participación en el control y gestión así como los distintos sectores de la comunidad educativa colaborarán en la evaluación externa de los centros.

3. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. Asimismo, se comunicarán al Claustro de profesores y al Consejo Escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el entorno social y económico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada proporcionando los apoyos necesarios.

4. Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa.

TÍTULO VII**De la inspección del sistema educativo****Artículo 102. Inspección del sistema educativo.**

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.

2. Las Administraciones públicas competentes ejercerán la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial y de conformidad con las normas básicas que regulan esta materia. El ejercicio de la función inspectora se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO I**De la Alta Inspección****Artículo 103. Ámbito.**

Corresponde al Estado la Alta Inspección educativa, para garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza en las Comunidades Autónomas, la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y demás normas básicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución.

Artículo 104. *Competencias.*

1. En el ejercicio de las funciones que están atribuidas al Estado, corresponde a la Alta Inspección:

a) Comprobar que los currículos, así como los libros de texto y demás material didáctico se adecuan a las enseñanzas comunes.

b) Comprobar que las enseñanzas comunes se imparten con observancia de lo dispuesto por el ordenamiento estatal sobre estas materias obligatorias básicas de los respectivos currículos.

c) Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a niveles, modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso correspondan. Asimismo, la comprobación de la duración de la escolaridad obligatoria, de los requisitos de acceso de un nivel de enseñanza a otro, de las condiciones de obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.

d) Verificar que los estudios cursados se adecuan a lo establecido en la legislación del Estado, a efectos de la expedición de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

e) Comprobar el cumplimiento de lo dispuesto en la normativa sobre las características de la documentación administrativa específica que se establezca con carácter básico para cada nivel de enseñanza.

f) Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos y, en particular, el de recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

g) Verificar la adecuación del otorgamiento de las subvenciones y becas a que hace referencia el artículo 4 de esta Ley a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado, así como elevar, en su caso, informes a los órganos competentes en relación con las inversiones en construcciones, instalaciones, equipos escolares y gastos corrientes en materia de dotaciones y retribuciones de personal.

h) Recabar la información necesaria para la elaboración de las estadísticas educativas para fines estatales, sin perjuicio de las atribuciones conferidas a los servicios estadísticos del Departamento, especialmente en la Ley de la Función Pública Estadística.

i) Elevar a las autoridades del Estado una memoria anual sobre la enseñanza en las respectivas Comunidades Autónomas.

2. En el ejercicio de las funciones de alta inspección, los funcionarios de la Administración General del Estado gozarán de la consideración de autoridad pública a todos los efectos, pudiendo recabar en sus actuaciones la colaboración necesaria de las autoridades del Estado y de las Comunidades Autónomas para el cumplimiento de las funciones que les estén encomendadas.

CAPÍTULO II

De la inspección educativa

Artículo 105. *Funciones.*

1. Son funciones de la inspección educativa:

a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.

b) Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.

c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.

d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

2. Para el correcto ejercicio de las funciones anteriores, los Inspectores de Educación tendrán las siguientes atribuciones:

a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.

b) Examinar y comprobar la documentación pedagógica y administrativa de los centros.

c) Recibir de los restantes funcionarios la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para las cuales el Inspector tendrá la consideración de autoridad pública.

Artículo 106. *Organización de la inspección educativa.*

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las especialidades básicas de inspección educativa, teniendo en cuenta, en todo caso, los diferentes niveles educativos y especialidades docentes.

2. Las Administraciones educativas, de acuerdo con sus competencias, podrán desarrollar las especialidades a que se refiere el apartado anterior y regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos territorios.

3. El acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación y la provisión de puestos de trabajo mediante concursos de traslados de ámbito nacional se desarrollarán a través de las especialidades a que se refiere el apartado 1 de este artículo.

Artículo 107. *Formación de los Inspectores de Educación.*

1. El perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional es un derecho y un deber de los Inspectores de Educación.

2. La formación de los Inspectores de Educación se llevará a cabo por las distintas Administraciones educativas, en colaboración, preferentemente, con las Universidades e instituciones superiores de formación del profesorado.

3. A los efectos de los concursos de traslados de ámbito nacional y del reconocimiento de la movilidad entre los cuerpos docentes, previstos en la disposición adicional octava de esta Ley, las actividades de forma-

ción organizadas por cualesquiera de las Administraciones educativas surtirán sus efectos en todo el territorio nacional, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos básicos que el Gobierno establezca, una vez consultadas las Comunidades Autónomas.

Disposición adicional primera. *Del calendario de aplicación de la Ley.*

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de esta Ley, que tendrá un ámbito temporal de cinco años, a partir de la entrada en vigor de la misma. En dicho calendario se establecerá la extinción gradual del plan de estudios de las enseñanzas de Idiomas en vigor, la implantación de los currículos correspondientes, así como las equivalencias a efectos académicos de los años cursados según el plan de estudios que se extingue. Asimismo, se regulará la implantación de las enseñanzas de régimen general y las equivalencias de los títulos afectados por esta Ley.

Disposición adicional segunda. *Del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.*

1. El área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: Una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquellas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.

2. La enseñanza confesional de la Religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas.

3. El Gobierno fijará las enseñanzas comunes correspondientes a la opción no confesional. La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español.

4. Los profesores que, no perteneciendo a los Cuerpos de Funcionarios Docentes, impartan la enseñanza confesional de Religión en los centros públicos en los que se desarrollan las enseñanzas reguladas en la presente Ley, lo harán en régimen de contratación laboral, de duración determinada y coincidente con el curso escolar, a tiempo completo o parcial. Estos profesores percibirán las retribuciones que corresponda en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.

Disposición adicional tercera. *De los libros de texto y demás materiales curriculares.*

1. Corresponde a la autonomía pedagógica de los centros educativos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas. Los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos elegirán los libros de texto y demás materiales curriculares, cuya edición y adopción no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. Las Administraciones educativas determinarán la intervención que, en el proceso interno de adopción de los libros y demás materiales curriculares, corresponde a otros órganos del centro.

2. Los libros de texto y demás materiales a que se refiere el apartado anterior deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje. La vulneración de los principios y valores contenidos en la Constitución dará lugar a la imposición de las sanciones administrativas que, en desarrollo de lo dispuesto en este apartado, las Administraciones educativas establezcan.

4. Con carácter general, los libros de texto y materiales curriculares adoptados no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años. Excepcionalmente, cuando la programación docente lo requiera, las Administraciones educativas podrán autorizar la modificación del plazo anteriormente establecido.

Disposición adicional cuarta. *Del calendario escolar.*

1. El calendario escolar, que fijarán anualmente las Administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias. El Gobierno establecerá el mínimo de días lectivos para el resto de las enseñanzas. En todo caso, en el cómputo no se incluirán los días dedicados a pruebas finales.

2. En ningún caso el inicio del curso escolar se producirá antes del uno de septiembre ni el final de las actividades lectivas después del treinta de junio de cada año académico, salvo para la enseñanza de adultos y para el desarrollo de la formación en centros de trabajo, cuando por razones de estacionalidad de la actividad de las empresas así se exija.

Disposición adicional quinta. *Sobre la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos en caso de no existir plazas suficientes.*

1. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de Educación Infantil o de Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos.

2. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento y condiciones para la adscripción de centros a que se refiere el apartado anterior, respetando, en todo caso, el derecho a la libre elección de centro.

3. En la admisión inicial que establece el artículo 72.2 o en la debida al cambio de centro, los criterios para la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos, cuando no existan plazas suficientes, serán de aplicación de acuerdo con la regulación de la Administración educativa competente. Se regirán por los siguientes criterios prioritarios: renta per cápita de la unidad familiar, proximidad del domicilio, existencia de hermanos matriculados en el centro, concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos y condición legal de familia numerosa. Asimismo, se considerará criterio prioritario la concurrencia en el alumno de enfermedad crónica que afecte al sistema digestivo, endocrino o metabólico y exija como tratamiento esencial el seguimiento de una dieta compleja y un estricto control alimenticio cuyo cumplimiento condicione de forma determinante el estado de salud

física del alumno. Para las enseñanzas no obligatorias se podrá considerar además el expediente académico.

4. Los centros de especialización curricular a que se refiere el artículo 66 de esta Ley podrán incluir, como criterios complementarios, otros que respondan a las características propias de su oferta educativa, de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente.

5. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que impartan las enseñanzas de grado superior de Formación Profesional, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad quienes hayan cursado la modalidad de Bachillerato que, en cada caso, se determine o quienes accedan a estas enseñanzas a través de la prueba establecida en el artículo 38 de esta Ley. Una vez aplicados los anteriores criterios, se atenderá al expediente académico de los alumnos.

6. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que impartan las enseñanzas de grado medio de Formación Profesional, cuando no existan plazas suficientes, se aplicarán los criterios previstos en el apartado 3 de esta disposición adicional quinta. Una vez aplicados los anteriores criterios, se atenderá al expediente académico de los alumnos.

7. Aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de Música o Danza y enseñanzas de régimen general tendrán prioridad para ser admitidos en los centros que impartan enseñanzas de régimen general que la Administración educativa determine.

Disposición adicional sexta. De los centros que estén autorizados para impartir el primer ciclo de Educación Infantil.

Los centros docentes privados que a la entrada en vigor de la presente Ley estuvieran autorizados para impartir el primer ciclo de la Educación Infantil quedarán automáticamente autorizados para impartir la educación preescolar establecida en esta Ley.

Disposición adicional séptima. De los centros autorizados para impartir la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y la modalidad de Tecnología en Bachillerato.

Los centros docentes privados de Bachillerato que a la entrada en vigor de la presente Ley impartan la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, la modalidad de Tecnología, o ambas, quedarán automáticamente autorizados para impartir la modalidad de Ciencias y Tecnología, establecida en esta Ley.

Disposición adicional octava. Bases del régimen estatutario de la función pública docente.

1. Son bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, además de las recogidas en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, y las establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, las reguladas por esta Ley y por las normas citadas para el ingreso, la movilidad entre los cuerpos docentes, la reordenación de los cuerpos y escalas, la provisión de puestos mediante concurso de traslados de ámbito nacional y la adquisición de la categoría de Director. El Gobierno desarrollará reglamentariamente dichas bases en aquellos aspectos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la función pública docente.

2. Las Comunidades Autónomas ordenarán su función pública docente en el marco de sus competencias, respetando, en todo caso, las normas básicas a que se hace referencia en el apartado anterior.

3. Periódicamente, las Administraciones educativas convocarán concursos de traslado de ámbito nacional, a efectos de proceder a la provisión de las plazas vacantes que determinen en los centros docentes de enseñanza dependientes de aquéllas, así como para garantizar la posible concurrencia de los funcionarios de su ámbito de gestión a plazas de otras Administraciones educativas y, en su caso, si procede, la adjudicación de aquellas que resulten del propio concurso. En estos concursos podrán participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Administración educativa de la que dependan o por la que hayan ingresado, siempre que reúnan los requisitos generales y los específicos que, de acuerdo con las respectivas relaciones de puestos de trabajo, establezcan dichas convocatorias.

Estas se harán públicas a través del «Boletín Oficial del Estado» y de los Boletines Oficiales de las Comunidades Autónomas convocantes. Incluirán un único baremo de méritos, entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos y profesionales, la antigüedad y, en su caso, estar en posesión de la categoría de Director.

4. No obstante, la provisión de plazas por funcionarios docentes en los centros superiores de Enseñanzas Artísticas se realizará por concurso específico, de acuerdo con lo que determinen las Administraciones educativas.

Disposición adicional novena. Creación de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas y de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño.

1. Se crean el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas y el Cuerpo de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, que quedarán clasificados en el grupo A de los que establece el artículo 25 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

2. Se integran en el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria que tengan reconocida la condición de Catedrático.

Estos funcionarios se incorporarán con la antigüedad que tuvieran en la condición de Catedrático y se les respetarán los derechos de que vinieran disfrutando en el momento de hacerse efectiva su integración en el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, incluidos los derechos económicos que el apartado 5 de la disposición adicional décima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, reconoce a los funcionarios provenientes del Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato.

3. Se integran en el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas que tengan reconocida la condición de Catedrático.

Estos funcionarios se incorporarán con la antigüedad que tuvieran en la condición de Catedrático y se les respetarán los derechos de que vinieran disfrutando en el momento de hacerse efectiva su integración en el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, incluidos los derechos económicos que el apartado 3 de la disposición adicional decimocuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General

del Sistema Educativo, reconoce a los funcionarios provenientes del Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

4. Se integran en el Cuerpo de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño que tengan reconocida la condición de Catedrático.

Estos funcionarios se incorporarán con la antigüedad que tuvieran en la condición de Catedrático y se les respetarán los derechos de que vinieran disfrutando en el momento de hacerse efectiva su integración en el Cuerpo de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, incluidos los derechos económicos que el apartado 2 de la disposición adicional decimocuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, reconoce a los funcionarios provenientes del Cuerpo de Profesores Numerarios de Término de las Escuelas de Artes Plásticas y Oficios Artísticos.

Disposición adicional décima. *Funciones de los Cuerpos de Catedráticos.*

1. El Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

2. El Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas desempeñará sus funciones en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

3. El Cuerpo de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño desempeñará sus funciones en las Escuelas de Artes Plásticas y de Diseño.

4. Los Catedráticos de Enseñanza Secundaria, los de Escuelas Oficiales de Idiomas y los de Artes Plásticas y Diseño realizarán las funciones que se les encomiendan en la presente Ley y las que reglamentariamente se determinen. En todo caso, específicamente se atribuyen a los funcionarios de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, de Escuelas Oficiales de Idiomas y de Artes Plásticas y Diseño, así como a los funcionarios del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, a los que se refiere la disposición adicional decimocuarta.1.b) de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, las siguientes funciones:

Con carácter exclusivo, y sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 85.3 de la presente Ley, el ejercicio de la Jefatura de los Departamentos de Coordinación Didáctica, así como, en su caso, del Departamento de Orientación.

Con carácter preferente:

a) La dirección de proyectos de innovación e investigación didáctica de la propia especialidad que se realicen en el centro.

b) La dirección de la formación en prácticas de los Profesores de nuevo ingreso que se incorporen al Departamento.

c) La coordinación de los programas de formación continua de los Profesores que se desarrollen dentro del Departamento.

d) La presidencia, en su caso, de los tribunales de la prueba general de Bachillerato.

e) La presidencia de los tribunales de ingreso y acceso a los respectivos Cuerpos de Catedráticos.

5. La habilitación prevista en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se extenderá a los funcionarios de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria en las condiciones y con los requisitos establecidos en dicha Ley.

Disposición adicional undécima. *Carrera docente.*

1. El sistema de ingreso en la función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarán, según corresponda, de acuerdo con las áreas, materias, asignaturas y módulos que integran el currículo correspondiente. Para la selección de los aspirantes se tendrá en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes.

El número de aprobados no podrá superar el número de plazas convocadas. Asimismo, existirá una fase de prácticas, que podrá incluir cursos de formación, y constituirá parte del proceso selectivo.

Para el ingreso en los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Catedráticos de Música y Artes Escénicas y de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, además del título de Especialización Didáctica a que se refiere el artículo 58 de esta Ley, y superar el correspondiente proceso selectivo.

El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

2. En las convocatorias de ingreso en los cuerpos docentes que a continuación se indican se reservará un porcentaje de las plazas que se convoquen para el acceso de funcionarios docentes, que deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los correspondientes cuerpos y haber permanecido en sus cuerpos de origen un mínimo de seis años como funcionarios de carrera.

Quienes accedan por este procedimiento estarán exentos de la realización de la fase de prácticas y tendrán preferencia en la elección de los destinos vacantes sobre los aspirantes que ingresen por el turno libre de la correspondiente convocatoria.

Los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B a que se refiere la vigente legislación de la función pública podrán acceder a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Profesores de Artes Plásticas y Diseño. En las convocatorias correspondientes para estos funcionarios se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo, se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de la especialidad a la que se accede, para cuya superación se atenderá tanto a los conocimientos sobre la materia como a los recursos didácticos y pedagógicos de los candidatos.

Asimismo, los funcionarios docentes de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Profesores de Música y Artes Escénicas y de Profesores de Artes Plásticas y Diseño podrán acceder a los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Catedráticos de Música y Artes Escénicas y de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, respectivamente.

En las convocatorias correspondientes se valorarán los méritos relacionados con las actualizaciones científica y didáctica, la participación en proyectos educativos y la labor docente de los candidatos. La evaluación de la función docente será realizada por la inspección educativa. Asimismo, se realizará una prueba oral ante un Tribunal, que constará de dos ejercicios: el primero consistirá en la exposición y debate sobre un tema de su especialidad, elegido por sorteo, de un temario previamente fijado por el Gobierno, y el segundo en la presentación y debate de una memoria elaborada por el candidato.

3. Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente, con una experiencia mínima docente de seis años.

El sistema de ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación será el de concurso-oposición, que atenderá, en todo caso, a las especialidades que se establezcan.

Las Administraciones educativas convocarán el concurso-oposición con sujeción a los siguientes criterios:

a) En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes. Entre estos méritos se tendrá especialmente en cuenta la preparación científica y didáctica en las áreas, asignaturas o módulos cuya enseñanza se ha impartido; el desempeño de cargos directivos, con evaluación positiva, y pertenecer a cualquiera de los Cuerpos de Catedráticos de las Enseñanzas Escolares.

b) En la fase de oposición se valorarán en el aspirante sus conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de las funciones inspectoras de control, evaluación y asesoramiento. Igualmente se valorará su actualización científica y didáctica en las áreas o asignaturas cuya enseñanza ha impartido, así como el ejercicio de las actividades desarrolladas en el centro.

Los candidatos seleccionados mediante el concurso-oposición deberán realizar para su adecuada preparación un periodo de prácticas, al finalizar el cual serán nombrados funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación. La organización de las citadas prácticas corresponderá, en cada caso, a la Administración convocante.

4. Los funcionarios docentes a que se refiere esta Ley y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, podrán, asimismo, acceder a un Cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de destino, sin limitación de antigüedad, siempre que posean la titulación exigida y superen el correspondiente proceso selectivo. A este efecto se tendrá en cuenta su experiencia docente y las pruebas que en su día se superaron, quedando exentos de la realización de la fase de prácticas.

Estos funcionarios, cuando accedan a un Cuerpo —al tiempo que otros funcionarios por el turno libre o por alguno de los turnos previstos en esta disposición— tendrán prioridad para la elección de destino.

5. El Gobierno y las Comunidades Autónomas fomentarán Convenios con las Universidades que faciliten la incorporación a los Departamentos universitarios de los Profesores de los Cuerpos Docentes de niveles correspondientes a las enseñanzas escolares, en el marco de la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

6. La Administración del Estado y las Comunidades Autónomas, en el marco de la Conferencia de Educación, impulsarán el estudio y la implantación, en su caso, de medidas destinadas al desarrollo de la carrera profesional de los funcionarios docentes.

Disposición adicional duodécima. *Del título profesional de Especialización Didáctica.*

1. La exigencia de estar en posesión del título de Especialización Didáctica para el acceso a la función pública docente, y para poder ejercer como Profesor en prácticas, se interpretará en los términos del artículo 58.4 de la presente Ley.

2. Para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas, de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Profesores de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño se requerirá estar en posesión del título de Especialización Didáctica que se establece en el artículo 58 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas escolares de régimen especial será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y del título de Especialización Didáctica a que se refiere el artículo 58 de esta Ley.

Disposición adicional decimotercera. *Concertación de los Programas de Iniciación Profesional.*

Las Administraciones educativas concertarán los Programas de Iniciación Profesional que, conforme a lo previsto en la presente Ley, los centros concertados de Educación Secundaria Obligatoria impartan a sus alumnos.

Disposición adicional decimocuarta. *Centros integrados de Formación Profesional.*

El nombramiento de la dirección de los centros integrados de Formación Profesional se ajustará a lo previsto en el artículo 11.5 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Disposición adicional decimoquinta. *De la información de carácter tributario.*

La información de carácter tributario que se precisa para la acreditación de las condiciones económicas a las que se refieren el artículo 4.1 y la disposición adicional quinta, apartado tercero, será suministrada directamente por la Agencia Estatal de Administración Tributaria a la Administración educativa, por medios informáticos o telemáticos, en el marco de colaboración que se establezca en los términos y con los requisitos a que se refiere la disposición adicional cuarta de la Ley 40/1998, de 9 de diciembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y otras Normas Tributarias, y las disposiciones que la desarrollan.

En la medida en que a través del indicado marco de colaboración se pueda disponer de dicha información, no se exigirá a los interesados que aporten individualmente certificaciones expedidas por la Agencia Estatal de Administración Tributaria, ni la presentación, en original, copia o certificación, de sus declaraciones tributarias. En estos supuestos, el certificado será sustituido por declaración responsable del interesado de que cumple las obligaciones señaladas, así como autorización expresa del mismo para que la Agencia Estatal de Administración Tributaria suministre la información a la Administración educativa.

Disposición adicional decimosexta. *Participación de los Directores.*

Las Administraciones educativas podrán favorecer la participación de los Directores de centros sostenidos con fondos públicos en órganos de carácter consultivo y participativo.

Disposición adicional decimoséptima. *Doble titulación.*

El Gobierno podrá establecer convenios con otros Estados de la Unión Europea para que determinados centros públicos puedan impartir las enseñanzas de la Educación Primaria y Secundaria con un currículo integrado que permita al alumnado obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el título de Bachiller y las titulaciones equivalentes del Estado correspondiente.

Disposición adicional decimotercera. *Concertación de la Educación Infantil.*

En relación con lo dispuesto en el artículo 11.2 de la presente Ley, las Administraciones educativas, en el régimen de conciertos a que se refiere el artículo 75 de la misma, y teniendo en cuenta lo previsto en el artículo 76.1, atenderán las solicitudes formuladas por los centros privados, dando preferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso de la Educación Infantil.

Disposición adicional decimonovena. *Progresividad en el acceso al régimen de conciertos.*

El acceso de un centro al régimen de conciertos previsto en el artículo 75 de esta Ley podrá establecerse de forma progresiva desde las unidades de los cursos inferiores hasta completar el número de unidades autorizadas con un plazo máximo no superior a la duración del correspondiente concierto.

Disposición transitoria primera. *De la duración del mandato de los órganos de gobierno de los centros.*

1. La duración del mandato del Director y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos nombrados con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley será la que corresponda a la normativa vigente en el momento de su nombramiento.

2. Las Administraciones educativas podrán prorrogar, por un periodo máximo de un año, el mandato de los Directores y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos cuya finalización se produzca en el año natural de entrada en vigor de la presente Ley.

3. El Consejo Escolar de los centros docentes sostenidos con fondos públicos constituido con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley continuará su mandato hasta la finalización del mismo, como órgano de participación en el control y gestión del centro y con las atribuciones establecidas en esta Ley y en las demás disposiciones que permanezcan vigentes. En todo caso, el Consejo Escolar concluirá los procedimientos iniciados en el ámbito de las competencias que tuviera atribuidas con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley.

Disposición transitoria segunda. *De la adaptación de los centros que imparten Educación Infantil.*

1. Los centros que a la entrada en vigor de la presente Ley atienden a niños menores de tres años, y que no estén autorizados como centros de Educación Infantil, deberán adaptarse a los requisitos mínimos que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establezcan para los centros de Educación Preescolar. En la fijación de los requisitos mínimos se establecerá el plazo de que dispondrán los centros para realizar la correspondiente adaptación.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de Educación Infantil que no tengan autorización podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta Ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de Educación Preescolar.

Disposición transitoria tercera. *Adquisición de la categoría de Director.*

1. Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que hayan ejercido, con posterioridad a dicha acreditación, el cargo de Director durante un mínimo de tres años con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley, adquirirán la categoría de Director.

2. Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que estén ejerciendo la dirección en el momento de entrada en vigor de esta Ley, adquirirán la categoría de Director una vez transcurridos tres años de dicho ejercicio, tras la evaluación positiva de su labor.

3. Los profesores acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos que no hayan ejercido como Directores o lo hubieran hecho durante un período inferior al señalado en el apartado anterior, deberán seguir el procedimiento establecido en el capítulo VI del Título V de la presente Ley para la selección y nombramiento de Director. En caso de ser seleccionados por la correspondiente Comisión, estarán exentos de la realización de la fase teórica de la formación inicial.

Disposición transitoria cuarta. *Movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes.*

En tanto no sean desarrolladas las normas relativas a los Cuerpos de Funcionarios Docentes creados por esta Ley, la movilidad de los funcionarios de dichos cuerpos mediante concursos de traslado se ajustará a la normativa vigente a la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición transitoria quinta. *Vigencia de normas reglamentarias.*

En las materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias, y en tanto éstas no sean dictadas, serán de aplicación, en cada caso, las normas de este rango hasta ahora vigentes.

Disposición transitoria sexta. *Transformación de los conciertos.*

1. Los centros privados que, a la entrada en vigor de la presente Ley, tengan concertadas las enseñanzas postobligatorias, mantendrán el concierto para las enseñanzas equivalentes. El concierto de estas enseñanzas tendrá el carácter de singular.

2. Sin perjuicio de lo señalado en el apartado anterior, la transformación de los conciertos se realizará en función de las características siguientes:

Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de primer ciclo de Educación Infantil o a establecimientos con autorización o licencia para atender a niños de hasta tres años se referirán a las enseñanzas de Educación Preescolar, una vez se implanten estas enseñanzas.

Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de segundo ciclo de Educación Infantil se referirán a conciertos de Educación Infantil, una vez se implanten estas enseñanzas.

Los conciertos con centros de Formación Profesional específica de grado medio o superior se transformarán en conciertos de Formación Profesional de grado medio, de grado superior o, en su caso, de Bachillerato.

Los conciertos de programas de garantía social se transformarán en conciertos de programas de iniciación profesional o de Formación Profesional de grado medio.

Los conciertos con centros de Bachillerato se transformarán en conciertos de Bachillerato, de Formación Profesional de grado medio o de grado superior.

3. La transformación de los conciertos conforme a lo señalado en el número anterior requerirá la autorización de las enseñanzas para las que el titular del centro solicite dicha transformación y se producirá por el número de unidades que el centro tuviera concertadas.

4. En la Ley de Presupuestos Generales del Estado se determinará el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir de las familias.

Disposición transitoria séptima.

1. Cuando como consecuencia de las transferencias a las Comunidades Autónomas del ejercicio de competencias en materia de educación hubiera resultado necesaria la integración de redes que incluyan centros dependientes de otras Administraciones, el personal laboral fijo que realice funciones docentes en dichos centros podrá acceder a los cuerpos docentes regulados en esta Ley, a través de un turno especial establecido para dicho personal y convocado al efecto por los respectivos Gobiernos de las Comunidades Autónomas, en la forma que determinen los Parlamentos autonómicos, debiendo respetarse, en todo caso, lo establecido en la normativa básica del Estado.

2. Los procedimientos de ingreso a que hace referencia esta disposición sólo serán de aplicación durante un plazo de tres años, a partir de la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición derogatoria única.

1. Quedan derogados el artículo 10.1 y la disposición adicional quinta de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa.

2. Queda derogada la Ley 29/1981, de 24 de junio, de Clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y Ampliación de las Plantillas de su Profesorado.

3. Quedan derogados los artículos 4, 5.5, 6, 7.2.e), 9, 10, 11, 16, 20, 22, 47, 48, 49, 52.1, 53 y 57.d) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

4. Quedan derogados los capítulos I, II, III y V, del Título I; el capítulo II del Título II; el Título III, los artículos 3, 4, 5, 6, 31.1 y 2, 32, 39.3, 43.1, segundo párrafo, 55, 57, 58, 62, 66, y las disposiciones adicionales segunda, novena, décima, apartado segundo, y decimosexta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

5. Quedan derogados el capítulo II del Título I, Título II, Título III y los artículos 35, 36, 38.1, 39, 40, 41, 42 y 43 del Título IV y las disposiciones adicionales segunda, tercera, quinta, sexta y octava de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

6. Asimismo, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la presente Ley.

Disposición final primera. *Modificaciones de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*

1. El artículo 27.3, segundo párrafo, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«La programación específica de puestos escolares de nueva creación en los niveles gratuitos deberá tener en cuenta, en todo caso, la oferta existente de centros públicos y concertados.»

2. El artículo 31.1.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«Los titulares de los centros privados, cuya designación se producirá a través de las organizaciones de titulares y empresariales de enseñanza más representativas.»

3. El artículo 54.1 y 2 de Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«1. Los centros concertados tendrán, al menos, los siguientes órganos:

- a) Director.
- b) Consejo Escolar.
- c) Claustro de Profesores.

2. Las facultades del Director serán:

- a) Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las funciones del Consejo Escolar del centro.
- b) Ejercer la jefatura del personal docente.
- c) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
- d) Visar las certificaciones y documentos académicos del centro.
- e) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus facultades.
- f) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos.
- g) Cuantas otras facultades le atribuya el Reglamento de régimen interior en el ámbito académico.»

4. El apartado 1 del artículo 56 de la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, en la redacción dada por el apartado 4 de la disposición final primera de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, queda redactado de la siguiente manera:

«1. El Consejo Escolar de los centros concertados estará constituido por:

- El Director.
- Tres representantes del titular del centro.
- Cuatro representantes de los profesores.
- Cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos.
- Dos representantes de los alumnos, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Un representante del personal de administración y servicios.

Además, en los centros específicos de Educación Especial y en aquellos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por

la asociación de padres más representativa en el centro.

Asimismo, los centros concertados que impartan Formación Profesional específica podrán incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.»

5. El artículo 57.f) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«f) Informar la programación general del centro que, con carácter anual, aprobará el equipo directivo.»

6. El artículo 58 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 58.

Los alumnos participarán en las deliberaciones y decisiones del Consejo Escolar del centro.»

7. El artículo 59 de Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 59.

1. El Director de los centros concertados será designado previo acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar. El acuerdo del Consejo Escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

2. En caso de desacuerdo, el Director será designado por el Consejo Escolar del centro de entre una terna de Profesores propuesta por el titular. El acuerdo del Consejo Escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

3. El mandato del Director tendrá una duración de tres años.

4. El cese del Director requerirá el acuerdo entre la titularidad y el Consejo Escolar del centro.»

Disposición final segunda. *Modificación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

1. El artículo 2.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se modifica añadiendo un párrafo l), con la siguiente redacción:

«l) El desarrollo del espíritu emprendedor.»

2. El artículo 41.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, queda redactado de la siguiente manera:

«2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo de grado medio de las enseñanzas de Música y Danza obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del Bachillerato y la correspondiente prueba general de Bachillerato.»

3. Al artículo 47 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se le añaden tres nuevos apartados, con la siguiente redacción:

«2. Los alumnos que superen los ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de Técnico y Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

3. El título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso directo a la modalidad de Artes del Bachillerato.

4. El título de Técnico superior de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de Artes Plásticas y Diseño correspondientes.»

4. El artículo 48.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, queda redactado de la siguiente manera:

«3. No obstante lo previsto en los apartados anteriores, será posible acceder a los grados medios y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios de la etapa educativa anterior como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Para acceder por esta vía a los ciclos formativos de grado superior se requerirá tener veinte años de edad o estar en posesión del título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño y tener dieciocho años de edad, en ambos casos cumplidos en el año natural de realización de la prueba.»

Disposición final tercera. *De las referencias a la condición de Catedrático y al término «enseñanzas comunes».*

1. Quedan sin efecto todas las referencias relativas a la condición de Catedrático incluidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2. Todas las referencias realizadas en las disposiciones vigentes al término «enseñanzas mínimas» quedan sustituidas por el término «enseñanzas comunes».

Disposición final cuarta. *Modificación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.*

El artículo 2.1 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, queda redactado de la siguiente manera:

«1. La comunidad educativa participará en los centros a través del Consejo Escolar. Los Profesores lo harán también a través del Claustro.»

Disposición final quinta. *De los Inspectores de Educación.*

Las Administraciones educativas adscribirán a los Inspectores de Educación a las especialidades que se establezcan en aplicación del artículo 106 de esta Ley.

Disposición final sexta. *Del título competencial.*

La presente Ley se dicta al amparo de la competencia que corresponde al Estado conforme al artículo 149.1.1.ª, 18.ª y 30.ª de la Constitución.

Disposición final séptima. *Vigencia de la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.*

Continuará en vigor, con las modificaciones derivadas de la presente Ley, la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre

establecimiento de la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.

Disposición final octava. *De la alta inspección.*

El Gobierno regulará la organización y régimen de personal de la alta inspección, así como su dependencia y procedimientos de actuación.

Disposición final novena. *Desarrollo de la presente Ley.*

Las normas de esta Ley podrán ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas, a excepción de las relativas a aquellas materias cuya regulación se encomienda por la misma al Gobierno o que, por su propia naturaleza, corresponden al Estado conforme a lo establecido en la disposición adicional primera, número 2, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final décima. *Del carácter de Ley Orgánica de la presente Ley.*

La presente Ley tiene el carácter de Ley Orgánica, a excepción de los siguientes preceptos: los artículos 5 y 6 del Título preliminar; los capítulos II y III del Título I; los artículos 17, 18 y 19 del capítulo IV del Título I; los apartados 3 y 4 del artículo 23 y los artículos 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, así como los apartados 1, 2 y 5 del artículo 37 del capítulo V del Título I; el artículo 38 y el artículo 39 del capítulo VI del Título I; los artículos 40 y 41, y los artículos 43, 44, 45, 46, 47 y 48 del capítulo VII del Título I; el Título II; III; IV; los artículos 66, 67, 68.1, 2, 3, 6, 7 y 8, 69, 70, los apartados 2 y 4 del artículo 72, el artículo 85 y el artículo 92.3 y 4 del Título V; el Título VI y el Título VII; disposiciones adicionales primera, segunda, tercera, cuarta, sexta, séptima, octava, novena, décima, undécima, duodécima, decimoquinta, decimosexta y decimoséptima; disposiciones transitorias segunda, cuarta, quinta y séptima; y disposiciones finales segunda, apartados 2, 3 y 4, tercera, cuarta, quinta, sexta, séptima, octava, novena y undécima.

Disposición final undécima. *De la entrada en vigor.*

La presente Ley entrará en vigor a los veinte días de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 23 de diciembre de 2002.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ MARÍA AZNAR LÓPEZ

25038 LEY 48/2002, de 23 de diciembre, del Catastro Inmobiliario.

JUAN CARLOS I
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieran y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

I

La historia del Catastro en España discurre pareja al nacimiento y evolución del Estado moderno, y sus momentos de mayor o menor significación han sido, generalmente, un eco nítido de las distintas situaciones por las que ha atravesado la Hacienda Pública. Así lo demuestra la posición alcanzada por el Catastro a lo largo de los siglos XVIII y XIX, siempre marcada por los sucesivos intentos de reforma de nuestra Hacienda entre los que es preciso destacar la magna averiguación catastral emprendida por el Marqués de la Ensenada, a mediados de aquella centuria, para dotar a la Nación del instrumento imprescindible para la justa exacción del impuesto territorial.

En paralelo a esta evolución, las normas que regulan el Catastro han ido sucediéndose en el tiempo hasta llegar, el 23 de marzo de 1906, a la promulgación de la Ley del Catastro Topográfico Parcelario, último texto autónomo de este rango que reguló, y aún lo hace parcialmente, esta institución. Desde entonces, sus principios rectores quedaron unidos a diversas leyes reguladoras de distintas figuras tributarias, vínculo lógico si se tiene en cuenta que el origen y principal uso del Catastro en nuestro país es, sin duda alguna, el tributario.

Sin embargo, junto a su finalidad tributaria, el Catastro ha visto surgir en los últimos años la necesidad de que la información que contiene sea utilizada para otras muchas actividades, tanto públicas como privadas, evolucionando hasta convertirse en lo que es hoy: una gran infraestructura de información territorial disponible para todas las Administraciones públicas, fedatarios, empresas y ciudadanos en general, cuya presencia en la sociedad y cuya complejidad demanda la existencia de una ley propia que regule su configuración y actividad. Se garantiza con ello que la institución catastral estará eficazmente no sólo al servicio de los principios de generalidad y justicia tributaria, sino también capacitada para facilitar la asignación equitativa de los recursos públicos, principios constitucionales en cuya aplicación material es ya hoy notable la colaboración del Catastro, como lo prueba su utilización por las diversas Administraciones para la gestión o el control de subvenciones nacionales o comunitarias, o la paulatina incorporación de la información gráfica y de la identificación catastral de las fincas al Registro de la Propiedad.

Dicho Registro, institución a la que el ordenamiento jurídico atribuye la esencial función, propia de todo Estado moderno, de garantizar la protección de los derechos inscritos y, con ello, del tráfico jurídico-inmobiliario, es el único registro que tiene efectos de fe pública respecto de la titularidad y derechos reales sobre bienes inmuebles.

Los tres lustros transcurridos desde la publicación de la Ley 39/1988, de 28 de diciembre, reguladora de las Haciendas Locales, última que, a su vez, disciplina también el Catastro, han sido testigos de la creciente percepción de la importancia de coordinar y unificar todas las tareas relacionadas con su elaboración o, lo que es lo mismo, con el mantenimiento actualizado de la base de datos que constituye su principal activo. En este contexto, han sido numerosas las disposiciones de diverso rango que han modificado o completado la normativa inicialmente contenida en la Ley reguladora de las Haciendas Locales. Entre ellas, es forzoso referirse a la Ley 53/1997, de 27 de noviembre, por la que se modifica parcialmente la Ley 39/1988, de 28 de diciembre, reguladora de las Haciendas Locales, y se establece una reducción en la base imponible del Impuesto sobre Bienes Inmuebles, así como a las Leyes 42/1994, de 30

12866 REAL DECRETO 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece, en su disposición adicional primera, que el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, aprobará el calendario de aplicación de dicha ley, y que éste tendrá un ámbito temporal de cinco años a partir de la entrada en vigor de la ley. Según establece la citada disposición, el calendario deberá incluir la implantación de las enseñanzas de régimen general y las equivalencias de los títulos afectados por la ley. Asimismo, regulará la extinción gradual del plan de estudios de las enseñanzas de idiomas en vigor, la implantación de los nuevos currículos, así como las equivalencias, a efectos académicos, de los años cursados según el plan de estudios que se extingue.

El calendario establece, asimismo, la transformación de los conciertos educativos vigentes para su adecuación a las nuevas enseñanzas, en los términos previstos en la disposición transitoria sexta de la propia ley.

El calendario tiene por objeto proporcionar a los diferentes sectores de la comunidad escolar y a las propias Administraciones educativas una referencia clara sobre la que orientar sus expectativas y planificar su gestión en el plazo temporal de cinco años en el que se plantea. En este contexto, esta norma ha sido elaborada teniendo en cuenta las aportaciones y sugerencias de las mencionadas Administraciones educativas.

En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 27 de junio de 2003,

D I S P O N G O :

CAPÍTULO I

Disposiciones generales

Artículo 1. Objeto.

El calendario de aplicación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que tendrá un ámbito temporal de cinco años, a partir de la entrada en vigor de ésta, se regirá por lo dispuesto en este real decreto.

CAPÍTULO II

Educación Preescolar

Artículo 2. Aspectos educativos básicos e implantación.

1. Antes del inicio del año académico 2003-2004, quedarán fijados los aspectos educativos básicos a los que se refiere el artículo 10.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en relación con la Educación Preescolar.

2. En el año académico 2004-2005, las Administraciones competentes comenzarán la implantación de la Educación Preescolar. En el plazo temporal del calendario establecido por este real decreto se completará

la implantación del conjunto de la etapa y se sustituirán los cursos correspondientes al primer ciclo de la Educación Infantil definida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, por los de la Educación Preescolar definida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. No obstante, las Administraciones competentes podrán anticipar al año académico 2003-2004 la implantación de la Educación Preescolar.

CAPÍTULO III

Enseñanzas escolares de régimen general

Artículo 3. Enseñanzas comunes.

Antes del inicio del año académico 2003-2004, quedarán fijadas las enseñanzas comunes a las que se refiere el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en relación con la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Artículo 4. Gratuidad de la Educación Infantil.

A partir del año académico 2004-2005, se iniciará la gratuidad de la Educación Infantil prevista en el artículo 11 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. La gratuidad en todo este nivel educativo deberá estar concluida al finalizar el año académico 2006-2007. No obstante, las Administraciones educativas podrán iniciar y completar la gratuidad de este nivel educativo antes de los plazos señalados.

Artículo 5. Año académico 2004-2005.

En el año académico 2004-2005:

a) Se implantarán, con carácter general, los tres cursos de la nueva ordenación de la Educación Infantil definida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y se dejarán de impartir los cursos correspondientes al segundo ciclo de la Educación Infantil definida por Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

b) Se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en el curso 1.º del primer ciclo de la Educación Primaria, regulada por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al curso 1.º del primer ciclo de la Educación Primaria, reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

c) Se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en los cursos 1.º y 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria y el primer curso de los programas de iniciación profesional regulados por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 1.º y 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria y el primer curso de los programas de garantía social, desarrollados en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, y regulados por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

d) Se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en el primer curso de Bachillerato, regulado por la Ley Orgánica 10/2002,

de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer curso de Bachillerato regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 6. Año académico 2005-2006.

En el año académico 2005-2006:

a) Se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en los cursos 2.º, 3.º y 5.º de Educación Primaria, regulada por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 2.º, 3.º y 5.º de la Educación Primaria reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

b) Se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en los cursos 2.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria y el segundo curso de los programas de iniciación profesional, regulados por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 2.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria y segundo curso, en su caso, de los programas de garantía social, desarrollados en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, y regulados por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

c) Se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en el segundo curso de Bachillerato regulado por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al segundo curso de Bachillerato regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

d) Asimismo, de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, se implantará, con carácter general, la Prueba General de Bachillerato para obtener el Título de Bachiller, que deberán realizar los alumnos que superen todas las asignaturas cursadas en los dos cursos de Bachillerato y los que hayan terminado el tercer ciclo de grado medio de las enseñanzas de Música o Danza y tengan aprobadas las asignaturas comunes del Bachillerato.

Artículo 7. Año académico 2006-2007.

En el año académico 2006-2007, se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en los cursos 4.º y 6.º de la Educación Primaria, regulada por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 4.º y 6.º de la Educación Primaria, reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Artículo 8. Equivalencias de los títulos de la Educación Secundaria.

Los títulos de Graduado en Educación Secundaria y de Bachiller, establecidos por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, serán equivalentes a los respectivos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, establecidos por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 9. Pruebas para la obtención de los títulos de Educación Secundaria.

1. Hasta el término del curso 2004-2005, se convocarán pruebas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria para personas mayores de 18 años, de acuerdo con el sistema establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2. A partir del curso 2005-2006, las Administraciones educativas organizarán, en las condiciones que al efecto establezca el Gobierno, pruebas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas mayores de 18 años, según lo establecido en el artículo 53.3 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

3. A partir del curso 2005-2006, las Administraciones educativas organizarán, en las condiciones que al efecto establezca el Gobierno, la Prueba General de Bachillerato para la obtención del Título de Bachiller por personas mayores de 21 años, según lo establecido en el artículo 54.4 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

CAPÍTULO IV

Enseñanzas de idiomas

Artículo 10. Implantación.

1. Las enseñanzas de idiomas, establecidas en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, comenzarán a impartirse de acuerdo con lo que previamente determine el Gobierno respecto de su ordenación curricular y con arreglo al calendario que se establece a continuación.

2. Antes del inicio del año académico 2005-2006, quedarán fijadas las enseñanzas comunes a las que se refiere el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en relación con las enseñanzas de idiomas de régimen especial. Se adoptarán asimismo las medidas de ordenación académica que, junto con las enseñanzas comunes, permitan la aplicación de lo que se dispone en los artículos siguientes de este real decreto.

Artículo 11. Año académico 2005-2006.

En el año académico 2005-2006, se implantarán, con carácter general, las enseñanzas de los cursos 1.º y 2.º del nivel básico y dejarán de impartirse las enseñanzas de los cursos 1.º y 2.º del ciclo elemental reguladas por el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas.

Artículo 12. Año académico 2006-2007.

En el año académico 2006-2007, se implantarán, con carácter general, las enseñanzas de los cursos 1.º y 2.º del nivel intermedio y dejarán de impartirse las enseñanzas del curso 3.º del ciclo elemental y del curso 1.º del ciclo superior, reguladas por el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas.

Artículo 13. *Año académico 2007-2008.*

En el año académico 2007-2008, se implantarán, con carácter general, las enseñanzas de los cursos 1.º y 2.º del nivel avanzado y dejarán de impartirse las enseñanzas del curso 2.º del ciclo superior, reguladas por el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas.

Artículo 14. *Equivalencias.*

1. Las equivalencias, a efectos académicos, de los cursos realizados y de los certificados obtenidos según el plan de estudios de las enseñanzas de idiomas que se extingue, en relación con los cursos de la nueva ordenación de las enseñanzas de idiomas, quedan establecidas como se detalla en el anexo de este real decreto.

2. La acreditación de haber superado los estudios que en el anexo de este real decreto se declaran equivalentes a los de la nueva ordenación de las enseñanzas de idiomas será suficiente para que los alumnos se incorporen al nuevo sistema, de acuerdo con los términos de las respectivas equivalencias, sin necesidad de trámite de convalidación alguno.

3. Se consideran equivalentes, a efectos profesionales, el certificado de aptitud del ciclo superior del primer nivel de las enseñanzas de idiomas de los planes de estudio que se extinguen y el certificado de nivel avanzado, obtenido al término del segundo curso de dicho nivel, regulado por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

CAPÍTULO V

Transformación de los conciertos

Artículo 15. *Transformación de los conciertos.*

1. En el año académico 2004-2005, los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de primer ciclo de Educación Infantil se referirán a las enseñanzas de Educación Preescolar.

Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los restantes establecimientos con autorización o licencia para atender a niños de hasta tres años se referirán a las enseñanzas de Educación Preescolar, una vez que los citados establecimientos obtengan la autorización como centros de Educación Preescolar, conforme al calendario establecido en este real decreto.

2. En el año académico 2004-2005, los conciertos actualmente suscritos con centros de segundo ciclo de Educación Infantil se transformarán en conciertos para las enseñanzas de Educación Infantil.

Asimismo, en dicho año académico, los convenios y subvenciones actualmente suscritos u otorgados a centros de segundo ciclo de Educación Infantil se transformarán en conciertos para las enseñanzas de Educación Infantil, siempre que cumplan los requisitos del régimen de conciertos previstos en las leyes educativas.

3. A partir del año académico 2004-2005, los conciertos suscritos con centros de Formación Profesional Específica de Grado Medio, o Superior, se transformarán en conciertos de Formación Profesional de Grado Medio, de Grado Superior o, en su caso, de Bachillerato.

4. A partir del año académico 2004-2005, los conciertos suscritos con centros que imparten programas de garantía social se transformarán en conciertos de programas de iniciación profesional, o de Formación Profesional de Grado Medio.

Los centros docentes de educación especial concertados podrán concertar ofertas formativas de integración

social y laboral previstas en el artículo 48 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

5. A partir del año académico 2004-2005, los conciertos suscritos con centros de Bachillerato se transformarán en conciertos de Bachillerato, de Formación Profesional de Grado Medio o de Grado Superior.

6. La transformación de los conciertos conforme a lo señalado en los apartados anteriores requerirá la previa autorización de las enseñanzas para las que el titular del centro solicite dicha transformación. Dicha transformación, se producirá por el mismo número de unidades que el centro tuviera concertadas, salvo para lo dispuesto en el apartado 3, así como para aquellas unidades solicitadas referidas a enseñanzas obligatorias; en tal caso, se estará a lo dispuesto en el régimen general de conciertos.

7. La transformación de conciertos a enseñanzas postobligatorias podrá ejercitarse por los titulares de los centros dentro del plazo de cinco años de implantación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Disposición adicional primera. *Anticipación de la evaluación, promoción y obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*

1. La evaluación, promoción y los requisitos para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, regulados, respectivamente, en los artículos 28, 29 y 31.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se aplicarán en el curso académico 2003-2004.

2. Antes del inicio del curso académico 2003-2004, se desarrollarán las previsiones contenidas en los artículos 29.3 y 31.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, con el objeto de permitir la aplicación de lo dispuesto en el apartado anterior.

3. El Ministro de Educación, Cultura y Deporte, antes del inicio del curso escolar 2003-2004, determinará los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos, con el fin de asegurar la efectividad de lo dispuesto en el apartado anterior.

4. Las Administraciones educativas establecerán las medidas de ordenación académica necesarias para dar cumplimiento a lo previsto en el apartado 1.

Disposición adicional segunda. *Título de Especialización Didáctica.*

La generalización de las enseñanzas conducentes al Título de Especialización Didáctica al que se refiere el artículo 58 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se realizará en el curso 2004-2005. Asimismo, en el curso 2004-2005 dejarán de organizarse e impartirse las enseñanzas conducentes a la obtención de los Certificados de Aptitud Pedagógica.

Disposición adicional tercera. *Concertación de Educación Infantil.*

Las Administraciones educativas atenderán las solicitudes formuladas por los centros privados para la concertación de unidades de Educación Infantil, dando pre-

ferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso.

Todo ello, sin perjuicio de que las Administraciones educativas puedan anticipar la concertación de las citadas enseñanzas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 4.

Disposición transitoria única. *Plazos excepcionales sobre conciertos para el curso 2003-2004.*

1. Con carácter excepcional y con efectos del curso 2003-2004, los centros privados afectados por lo establecido en la disposición adicional tercera podrán solicitar el acceso o la transformación de los conciertos, convenios o subvenciones actualmente suscritos a conciertos de Educación Infantil a la Administración educativa competente hasta el 30 de julio de 2003.

2. Con carácter excepcional y con efectos del curso 2003-2004, la aprobación o denegación del acceso o la transformación a que se hace referencia en el apartado anterior tendrá lugar antes del 31 de agosto de 2003.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

1. Quedan derogados el apartado 4 del artículo 16 y la disposición adicional séptima del Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

2. Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en este real decreto.

Disposición final primera. *Título competencial.*

Este real decreto, que se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.1.ª y 30.ª de la Constitución española, la disposición adicional primera.2 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su disposición adicional primera, tiene el carácter de norma básica.

Disposición final segunda. *Habilitación para el desarrollo normativo.*

Corresponde al Ministro de Educación, Cultura y Deporte, sin perjuicio de lo que dispongan las comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en este real decreto.

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid, a 27 de junio de 2003.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,
PILAR DEL CASTILLO VERA

ANEXO

Cuadro de equivalencias, a efectos académicos, de los cursos y certificados de las enseñanzas de idiomas que se extinguen con los correspondientes a la nueva ordenación

Enseñanzas anteriores. Plan establecido por el Real Decreto 987/1988, de 2 de septiembre.	Enseñanzas nuevas
1er curso de ciclo elemental.	1er curso de nivel básico.
2.º curso de ciclo elemental.	2.º curso de nivel básico.
3er curso de ciclo elemental y certificación académica del ciclo elemental.	1er curso de nivel intermedio.
1er curso de ciclo superior.	2.º curso de nivel intermedio.
Certificado de aptitud del ciclo superior.	Certificado de nivel avanzado

MINISTERIO DE ECONOMÍA

12867 RESOLUCIÓN de 25 de junio de 2003, de la Dirección General de Política Energética y Minas, por la que se hacen públicos los nuevos precios máximos de venta de gas natural para uso como materia prima.

La Orden del Ministerio de Economía de 28 de mayo de 2001 modifica el punto 1.4.1 del Anejo de la Orden de 30 de septiembre de 1999, y actualiza los parámetros del sistema de precios máximos de los suministros de gas natural para usos industriales, incluyendo una tarifa específica de gas natural para su uso como materia prima.

En desarrollo del RD 949/2001, de 3 de agosto, la Orden del Ministerio de Economía ECO/302/2002, de 15 de febrero, regula las tarifas de gas natural y gases manufacturados por canalización y alquiler de contadores y en su Disposición transitoria única, dicta que la tarifa para suministros de gas natural para su utilización como materia prima, establecida en el punto 1.4.1 del anejo I de la Orden de 30 de septiembre de 1999, con las modificaciones introducidas en la Orden de 28 de mayo de 2001, será de aplicación hasta el 31 de diciembre del año 2004.

El apartado sexto de la Orden Ministerial de 30 de septiembre de 1999 establece que la Dirección General de la Energía del Ministerio de Industria efectuará los cálculos y procederá a la publicación mensual en el BOE de los precios máximos de venta de los suministros del gas natural para uso como materia prima, que entrarán en vigor el día uno de cada mes.

En cumplimiento de la normativa anterior y de acuerdo con lo dispuesto en el apartado sexto de la Orden de 30 de Septiembre de 1999, esta Dirección General de Política Energética y Minas ha resuelto lo siguiente:

Primero.—Desde las cero horas del día 1 de julio de 2003, los precios máximos de venta aplicables a los suministros de gas natural para usos industriales según modalidades de suministro, excluidos impuestos, serán los que se indican a continuación:

Suministros de gas natural como materia prima:

Precio gas natural PA (euros): 1,4257 cents/kWh.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

Queda derogada la Orden de 26 de mayo de 1971, publicada en el «Boletín Oficial del Estado» de 2 de junio, por la que se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de 25 años, así como las Ordenes de 24 de febrero de 1981, publicada en el «Boletín Oficial del Estado» de 7 de marzo, y de 7 de abril de 1982, publicada en el «Boletín Oficial del Estado» de 19 de abril, por las que se modifican determinados aspectos de aquella, y demás normas de igual o inferior rango que se opongan a lo establecido en este real decreto.

Disposición final primera. Título competencial.

Este real decreto se dicta al amparo de lo previsto en el artículo 149.1.30.º de la Constitución, y en desarrollo de la disposición adicional vigésima quinta y la disposición final tercera de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre.

Este real decreto tiene el carácter de norma básica, salvo lo señalado en la disposición adicional segunda.

Disposición final segunda. Desarrollo reglamentario.

Corresponde al Ministro de Educación, Cultura y Deporte dictar, en el ámbito de sus competencias y sin perjuicio de las competencias de las comunidades autónomas, cuantas disposiciones sean necesarias para el desarrollo y aplicación de lo establecido en este real decreto.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado» y será de aplicación en las pruebas de acceso que se celebren a partir del curso académico 2004-2005.

Dado en Madrid, a 20 de junio de 2003.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,
PILAR DEL CASTILLO VERA

13384 REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

Según establece la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 8.2, corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas comunes, que son los elementos básicos del currículo, en cuanto a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación. La fijación de estas enseñanzas es, en todo caso y por su propia naturaleza, competencia exclusiva del Estado, de acuerdo con lo previsto por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en su disposición adicional primera.2.c), y a tenor de la disposición final tercera.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

La finalidad de estas enseñanzas comunes, y razón de ser de la competencia que corresponde en exclusiva al Estado para fijarlas, es, tal y como se expresa en el artículo 8.2 de la referida Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, garantizar una formación común a todos los alumnos dentro del sistema educativo español y la igual validez de los títulos correspondientes

Para asegurar el logro de esta finalidad, las enseñanzas comunes han de quedar incluidas, en sus propios términos, en el currículo que cada una de las Administraciones educativas establezca para su respectivo territorio, y a su impartición ha de dedicarse, en todo caso, de acuerdo con lo determinado por la propia Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 8.2, el 55 por ciento de los horarios escolares en las comunidades autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial, y el 65 por ciento en el caso de aquéllas que no la tengan.

A estas exigencias, impuestas por la propia finalidad de las enseñanzas comunes, obedece la fijación que de los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y horarios de las correspondientes a la etapa de Bachillerato se lleva a cabo en este real decreto.

Por otra parte, los términos en que se establecen estas enseñanzas permiten atender a las innovaciones de sus contenidos con los medios e instrumentos pedagógicos y didácticos de que ya disponen los centros y los propios alumnos, con independencia de los ajustes o adaptaciones que los profesores consideren oportuno realizar, y sin perjuicio, en todo caso, de la facultad que corresponde a las Administraciones educativas de acuerdo con lo previsto en el último inciso del apartado 4 de la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Las modalidades del Bachillerato que se establecen en este real decreto responden más adecuadamente a las finalidades atribuidas a esta etapa postobligatoria de la Educación Secundaria y a la organización de los centros, de acuerdo con la demanda que de estas enseñanzas se viene produciendo.

El establecimiento de una Prueba General de Bachillerato, cuya superación es requisito necesario para obtener el correspondiente título, responde a la necesidad de homologar nuestro sistema educativo con los de los países de nuestro entorno y, al mismo tiempo, garantizar unos niveles básicos de igualdad en los requisitos exigibles a todos los alumnos, cualquiera que sea su lugar de residencia, para obtener una titulación con efectos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

Las enseñanzas de Sociedad, Cultura y Religión, correspondientes a las opciones, confesional y no confesional, se desarrollarán con estricto respeto a la Constitución española. Los objetivos y contenidos generales se establecen en este real decreto sin perjuicio de la competencia correspondiente para la elaboración del currículo de la opción confesional.

En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 27 de junio de 2003,

DISPONGO:**Artículo 1. Principios generales.**

1. El Bachillerato constituye una etapa de la Educación Secundaria y comprenderá dos cursos académicos.

2. El Bachillerato se desarrollará en modalidades diferentes que permitirán a los alumnos una preparación especializada para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral.

Artículo 2. *Acceso.*

1. Podrán acceder a los estudios del Bachillerato los alumnos que estén en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o equivalente a efectos académicos.

2. Asimismo, podrán acceder a los estudios de Bachillerato:

a) A cualquiera de las modalidades, los alumnos que hayan obtenido los correspondientes títulos de Técnico de Formación Profesional, cuando hubieran accedido a dichas enseñanzas a través de la prueba prevista en el artículo 38.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

b) En la modalidad de Artes, los alumnos que hayan obtenido el Título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño si han cursado ciclos formativos de grado medio, tras acceder a ellos a través de la prueba prevista en la correspondiente normativa.

c) En las modalidades que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios cursados, los alumnos que hayan obtenido los correspondientes títulos de Técnico Deportivo en cualquiera de sus modalidades o especialidades deportivas, tras haber accedido a estas enseñanzas por la superación de la prueba de madurez prevista en la normativa correspondiente.

Artículo 3. *Finalidades.*

Las finalidades del Bachillerato son proporcionar a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia. Asimismo, los capacitará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Artículo 4. *Elementos básicos del currículo.*

1. En el anexo I, «Elementos básicos del currículo de Bachillerato», se especifican, para las diferentes asignaturas de cada modalidad de Bachillerato, los elementos básicos del currículo a los que se refiere el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que constituyen las enseñanzas comunes.

2. En el anexo II, «Horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes para el Bachillerato», se establece, para las diferentes asignaturas de esta etapa, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes, de conformidad con lo dispuesto en el mencionado artículo.

Artículo 5. *Currículo de las Administraciones educativas.*

1. Las Administraciones educativas establecerán el currículo del Bachillerato, que deberá incluir, en sus propios términos, las enseñanzas comunes fijadas en este real decreto.

2. A los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde, en todo caso, el 55 por ciento de los horarios escolares en las comunidades autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial, y el 65 por ciento en el caso de aquellas que no la tengan.

Artículo 6. *Objetivos.*

De acuerdo con lo establecido en el artículo 34.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Cali-

dad de la Educación, los alumnos deberán desarrollar a lo largo del Bachillerato las siguientes capacidades:

a) Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.

b) Afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

c) Conocer, desde una perspectiva universal y plural, las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.

d) Dominar las habilidades básicas propias de la modalidad de Bachillerato escogida.

e) Trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, a fin de plantear y de resolver adecuadamente los problemas propios de los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

f) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos en cada disciplina.

g) Conocer y saber usar, tanto en su expresión oral como en la escrita, la riqueza y las posibilidades expresivas de la lengua castellana y, en su caso, también de la lengua cooficial de la comunidad autónoma, así como la literatura y la lectura y el análisis de las obras literarias más significativas.

h) Expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras.

i) Profundizar en el conocimiento y en el uso habitual de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el aprendizaje.

j) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador.

k) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

l) Consolidar la práctica del deporte.

m) Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología para el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

n) Desarrollar la sensibilidad hacia las diversas formas de voluntariado que mejoren el entorno social, especialmente el desarrollado por los jóvenes.

Artículo 7. *Ordenación.*

1. El Bachillerato se organizará en asignaturas comunes, en asignaturas específicas de cada modalidad y en asignaturas optativas.

2. Las asignaturas comunes del Bachillerato contribuirán a la formación general de los alumnos. Las específicas de cada modalidad y las optativas les proporcionarán una formación más especializada, preparándolos y orientándolos hacia estudios posteriores y hacia la actividad profesional. El currículo de las asignaturas optativas podrá incluir un complemento de formación práctica fuera del centro.

3. Las modalidades del Bachillerato serán las siguientes:

- a) Artes.
- b) Ciencias y Tecnología.
- c) Humanidades y Ciencias Sociales.

4. El Gobierno, previo informe de las comunidades autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de

Bachillerato o modificar las establecidas en este real decreto.

5. La comprensión lectora y la capacidad de expresarse correctamente en público serán desarrolladas en todas las asignaturas de la etapa. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y de la expresión oral.

Artículo 8. *Asignaturas comunes.*

Las asignaturas comunes en cada uno de los cursos del Bachillerato serán las siguientes:

a) En el primer año se cursarán las siguientes: Educación Física, Filosofía, Lengua castellana y Literatura I, en su caso, también Lengua y Literatura de la correspondiente comunidad autónoma I, Lengua extranjera I y Sociedad, Cultura y Religión.

b) En el segundo año se cursarán las siguientes: Historia de España, Historia de la Filosofía y de la Ciencia, Lengua castellana y Literatura II, en su caso, también Lengua y Literatura de la correspondiente comunidad autónoma II y Lengua extranjera II.

Artículo 9. *Asignaturas específicas de la modalidad de Artes.*

Las asignaturas específicas de la modalidad de Artes serán las siguientes: Dibujo Artístico I, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Fundamentos de Diseño, Historia del Arte, Imagen, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Volumen.

Artículo 10. *Asignaturas específicas de la modalidad de Ciencias y Tecnología.*

Las asignaturas específicas de la modalidad de Ciencias y Tecnología serán las siguientes: Biología y Geología, Biología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Electrotecnia, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II, Mecánica, Química, Tecnología Industrial I, Tecnología Industrial II y Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Artículo 11. *Asignaturas específicas de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.*

Las asignaturas específicas de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serán las siguientes: Economía, Economía y Organización de Empresas, Geografía, Griego I, Griego II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Música, Latín I, Latín II, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II y Segunda Lengua extranjera.

Artículo 12. *Distribución de las asignaturas específicas.*

1. Los alumnos deberán cursar seis asignaturas específicas de la modalidad elegida, tres en cada curso.

2. Las Administraciones educativas organizarán las modalidades distribuyendo las asignaturas correspondientes a cada una de ellas en los dos cursos que componen el Bachillerato.

Artículo 13. *Asignaturas optativas.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas la regulación de la oferta de las asignaturas optativas,

así como el número de ellas que los alumnos deben cursar en cada uno de los cursos del Bachillerato.

2. Las Administraciones educativas, en función de las posibilidades de organización de los centros, podrán ofrecer como asignaturas optativas cualesquiera de las asignaturas específicas de las diferentes modalidades establecidas en este real decreto.

Artículo 14. *Evaluación.*

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos en el Bachillerato será continua y se realizará de forma diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

2. Los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso. Asimismo, deberán considerar la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores.

3. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo.

Artículo 15. *Elementos básicos de los documentos de evaluación.*

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previo informe de las comunidades autónomas, determinará los elementos básicos de los documentos de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Artículo 16. *Promoción y permanencia.*

1. Para poder cursar el segundo año de Bachillerato será preciso haber recibido calificación positiva en las asignaturas de primero con dos excepciones como máximo.

2. Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas. Una vez realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso y repetir el curso en su totalidad.

3. Los alumnos que al término del segundo curso, una vez realizada la prueba extraordinaria, tuvieran pendientes de evaluación positiva más de tres asignaturas deberán repetir el curso en su totalidad. A los efectos de repetición, se considerarán asignaturas diferentes las correspondientes a cada uno de los cursos.

4. La permanencia en el Bachillerato en régimen diurno será de cuatro años, como máximo.

5. Las disposiciones contenidas en los apartados 1, 2, 3 y 4 no afectan a los alumnos que cursen el Bachillerato a través de la enseñanza para las personas adultas en sus regímenes de Bachillerato a distancia o de Bachillerato nocturno.

Artículo 17. *Paso de una modalidad a otra.*

Las Administraciones educativas establecerán las condiciones en las que un alumno que ha cursado el primer año del Bachillerato dentro de una determinada modalidad pueda pasar al segundo en una modalidad distinta.

Artículo 18. *Autonomía pedagógica y organizativa de los centros.*

1. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros para favorecer la mejora continua de la calidad educativa, estimularán el trabajo en equipo de los profesores e impulsarán su actividad investigadora a partir de su práctica docente.

Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.

2. Los centros docentes que impartan el Bachillerato desarrollarán el currículo establecido por las Administraciones educativas mediante la elaboración de programaciones didácticas en las que se tendrán en cuenta las necesidades y características de los alumnos.

3. Los órganos de coordinación didáctica de los centros docentes públicos tendrán autonomía para elegir los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse en cada curso y en cada asignatura de esta etapa educativa, siempre que se adapten al currículo normativamente establecido.

4. Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y organizativa y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, que deberán garantizar la ausencia de discriminación entre los alumnos, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de la comunicación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 66 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Estos centros deberán incluir en su proyecto educativo la información necesaria sobre la especialización correspondiente con el fin de orientar a los alumnos y a sus padres.

5. Para poder desarrollar al máximo las capacidades, formación y oportunidades de todos los alumnos, los centros docentes podrán ampliar el currículo, horario escolar y días lectivos, respetando, en todo caso, el currículo y calendario escolar establecidos por las Administraciones educativas.

Artículo 19. *Título de Bachiller.*

1. En virtud de lo establecido en el artículo 37 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, para obtener el Título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las asignaturas de la modalidad cursada y la superación de una Prueba General de Bachillerato cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas.

2. El Título de Bachiller será único y en él constará la modalidad cursada y la calificación final obtenida.

3. La calificación final del Bachillerato se calculará ponderando un 40 por ciento la calificación obtenida en la Prueba General de Bachillerato y un 60 por ciento la nota media del expediente académico del alumno en el Bachillerato.

4. El Título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios. Asimismo facultará para acceder a grados y estudios superiores de enseñanzas artísticas, sin perjuicio de aquellos otros requisitos que en cada caso establezca la normativa correspondiente.

5. La evaluación positiva en todas las asignaturas de cualquier modalidad de Bachillerato da derecho a un certificado que surtirá efectos laborales y además posibilitará el acceso a los ciclos formativos de grado superior a través de una prueba que permita la acreditación de las capacidades del alumno en relación con el campo profesional de que se trate, de acuerdo con lo establecido en el artículo 38.3.c) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 20. *Calendario escolar.*

1. De conformidad con lo establecido en la disposición adicional cuarta de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las Administraciones educativas fijarán anualmente el calendario escolar para el Bachillerato, que comprenderá un mínimo de 175 días lectivos en el primer curso y de 165 en el segundo. En este cómputo no se incluirán los días dedicados a pruebas extraordinarias.

2. En ningún caso el inicio del curso escolar se producirá antes del 1 de septiembre ni el final de las actividades lectivas después del 30 de junio de cada año académico, salvo para la enseñanza de adultos.

Disposición adicional primera. *Enseñanzas de la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.*

1. La asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquellas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.

2. La enseñanza confesional de la Religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas.

3. Las enseñanzas comunes de la opción no confesional están incluidas en el anexo I. La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, su supervisión y aprobación corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los acuerdos suscritos con el Estado español.

4. El procedimiento de elección de la opción de desarrollo de esta área se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.1 y en el primer inciso del artículo 3.2 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, entendiéndose que las menciones de los citados preceptos a Religión y a actividades de estudio alternativas se referirán, respectivamente, a las opciones confesional y no confesional del área de Sociedad, Cultura y Religión.

5. Las calificaciones obtenidas en la evaluación de la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión no computarán en las convocatorias para la obtención de becas y ayudas al estudio que realicen las Administraciones públicas cuando hubiera que acudir a la nota media del expediente para realizar una selección entre los solicitantes.

Disposición adicional segunda. Flexibilización de la duración del Bachillerato.

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 43 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se podrá flexibilizar la duración de esta etapa del Bachillerato para aquellos alumnos que hayan sido identificados como superdotados intelectualmente, de acuerdo con las normas que establezca el Gobierno, previa consulta con las comunidades autónomas.

Disposición adicional tercera. Adaptación para la educación de las personas adultas.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que las personas adultas puedan cursar el Bachillerato en los centros docentes ordinarios que se determinen, siempre que tengan las titulaciones requeridas. Para ello, las Administraciones educativas adecuarán la organización y duración de esta etapa a las características de las personas adultas.

Disposición adicional cuarta. Pruebas para la obtención del Título de Bachiller para las personas mayores de 21 años.

En virtud de lo establecido en el artículo 54.4 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, el Gobierno establecerá las condiciones básicas para que las personas mayores de 21 años puedan presentarse, en la modalidad de Bachillerato que prefieran, a la Prueba General de Bachillerato, para la obtención del Título de Bachiller.

Disposición adicional quinta. Régimen de convalidaciones y equivalencias.

1. Las convalidaciones de asignaturas de Bachillerato por módulos profesionales pertenecientes a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional específica ya superados por el alumno son las establecidas en el anexo IV del Real Decreto 777/1998, de 30 de abril.

2. Las convalidaciones de asignaturas de la modalidad de Artes del Bachillerato por módulos de los ciclos formativos de grado medio de Artes Plásticas y Diseño previamente superados se regirán por la normativa que regula los diferentes ciclos formativos de grado medio de dichas enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño.

3. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá con efectos generales las equivalencias entre las enseñanzas de régimen especial de Música y de Danza, correspondientes al tercer ciclo de grado medio, y las enseñanzas de Música y Educación Física de Bachillerato.

Disposición adicional sexta. Obtención del Título de Bachiller para alumnos de enseñanzas de Música o Danza.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 41.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, modificado por la disposición final segunda de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo de grado medio de las enseñanzas de Música o Danza obtendrán

el Título de Bachiller si superan las asignaturas comunes de Bachillerato y la correspondiente Prueba General de Bachillerato. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá las condiciones de su expedición para estos alumnos.

Disposición adicional séptima. Atribución de asignaturas a las especialidades de los profesores.

1. La asignatura de Tecnologías de la Información y de la Comunicación podrá ser atribuida por las Administraciones educativas a los profesores cuya preparación académica consideren idónea para su impartición. En todo caso, tendrán la consideración de tales los especialistas en Tecnología y en Informática de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Enseñanza Secundaria.

2. La asignatura de Sociedad, Cultura y Religión en su opción no confesional podrá ser atribuida por las Administraciones educativas a los profesores cuya preparación académica consideren idónea para su impartición. En todo caso, tendrán la consideración de tales los especialistas en Geografía e Historia y en Filosofía de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

1. En la medida en que se vaya implantado la nueva ordenación del Bachillerato establecida en este real decreto, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, quedará sin efecto el contenido del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato.

2. Quedan derogadas las demás normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en este real decreto.

Disposición final primera. Título competencial.

Este real decreto, que se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.1.ª, 18.ª y 30.ª de la Constitución española, la disposición adicional primera.2 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y en virtud de la habilitación que se confiere al Gobierno en los artículos 8.2, 35.6 y 37.2, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, tiene el carácter de norma básica.

Disposición final segunda. Desarrollo reglamentario.

Corresponde al Ministro de Educación, Cultura y Deporte, sin perjuicio de lo que dispongan las comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en este real decreto.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid, a 27 de junio de 2003.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,
PILAR DEL CASTILLO VERA

ANEXO I

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO DE BACHILLERATO

I. Asignaturas comunes.

Educación Física.
Filosofía.
Historia de España.
Historia de la Filosofía y de la Ciencia.
Lengua Castellana y Literatura I y II.
Lenguas Extranjeras I y II.
Sociedad, Cultura y Religión.

II. Asignaturas específicas.

A. Modalidad de Artes.

Dibujo Artístico I y II.
Dibujo Técnico I y II.
Fundamentos de Diseño.
Historia del Arte.
Imagen.
Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.
Volumen.

B. Modalidad de Ciencias y Tecnología.

Biología.
Biología y Geología.
Ciencias de la Tierra y medioambientales.
Dibujo Técnico I y II.
Electrotécnica.
Física.
Física y Química.
Matemáticas I y II.
Mecánica.
Química.
Tecnología industrial I y II.
Tecnologías de la Información y la Comunicación.

C. Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Economía.
Economía y Organización de Empresas.
Geografía.
Griego I y II.
Historia del Arte.
Historia del Mundo Contemporáneo.
Historia de la Música.
Latín I y II.
Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y II.
Segunda Lengua Extranjera.

Asignaturas comunes

EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

La Educación Física en esta etapa está orientada, fundamentalmente, a profundizar y perfeccionar el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices. No significa esto que solamente haya que desarrollar contenidos ya trabajados en la etapa anterior, también se propone el aprendizaje de nuevos contenidos, que contribuyan a ampliar y mejorar las capacidades ya adquiridas.

En el contexto de la sociedad actual el proceso formativo que debe guiar la Educación Física se orienta en torno a dos ejes claros de actuación:

La mejora de la salud, entendida no sólo como ausencia de enfermedad, sino como responsabilidad individual y como construcción social. En esta concepción tiene

cabida el desarrollo de componentes saludables de la condición física y la adopción de actitudes críticas ante las prácticas que inciden negativamente en la misma.

La orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades específicas: deportivas (convencionales, en el medio natural y recreativas) y de ritmo y expresión, para el disfrute activo del tiempo libre.

En esta etapa, y teniendo en cuenta las finalidades atribuidas al Bachillerato, este proceso debe contribuir también a consolidar la autonomía plena del alumnado para satisfacer sus propias necesidades motrices. Para conseguir lo anterior es necesario completar los conocimientos referidos al saber con los relativos al saber hacer, de forma que teoría y práctica constituyan la esencia de la educación física, propiciando en los alumnos la adquisición de los procedimientos que les son necesarios para planificar, organizar y dirigir sus propias actividades, sin olvidar nunca su marcado carácter procedimental.

La práctica regular de actividades físicas adaptadas a los intereses y posibilidades del alumnado, facilita la consolidación de actitudes de interés, disfrute, respeto, solidaridad y cooperación.

La participación en actividades basadas en el ritmo y la expresión constituye una vía para potenciar las posibilidades de expresión y comunicación.

Todos estos aspectos configuran una visión de la Educación Física como una materia que favorece el desarrollo de las distintas finalidades atribuidas al Bachillerato.

Igualmente, en atención al carácter propedéutico del Bachillerato, esta materia tratará de presentar distintas posibilidades orientadoras en la dirección de futuros estudios, ya sea en carreras universitarias o en ciclos formativos.

Objetivos

1. Planificar actividades físicas y deportivas que le permitan satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre.
2. Evaluar el nivel de condición física y elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, incrementando las capacidades físicas implicadas.
3. Participar en actividades deportivas (convencionales y recreativas), cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.
4. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que contribuyan a su conservación y mejora.
5. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.
6. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.
7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa

Contenidos

- I. Condición física y salud.
 1. Realización de pruebas de evaluación de la condición física saludable.
 2. Beneficios y riesgos de la actividad física.
 3. Práctica de sistemas y ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas.
 4. Planificación del trabajo de las capacidades físicas relacionadas con la salud. Principios y factores a considerar.

5. Elaboración y puesta en práctica, de manera autónoma, de un programa personal de actividad física y salud, atendiendo a la frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de actividad.

6. Hábitos y prácticas sociales que perjudican la salud: sedentarismo, consumo de sustancias tóxicas, etc.

7. Aceptación de la responsabilidad en el mantenimiento y/o mejora de la condición física.

II. Habilidades deportivas.

1. Perfeccionamiento de los fundamentos técnicos y principios tácticos de un deporte practicado en la etapa anterior.

2. Aprendizaje de las técnicas básicas y conocimiento de las reglas de juego de un deporte recreativo colectivo.

3. Práctica de técnicas específicas de actividades de pala y/o raqueta.

4. Perfeccionamiento y profundización de una actividad en el medio natural.

5. Planificación y organización de actividades en el medio natural.

6. Análisis de las salidas profesionales relacionadas con la actividad física.

7. Valoración de la incidencia de la práctica habitual de un deporte en la salud.

III. Ritmo y expresión.

1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física.

2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica.

3. Práctica de movimientos danzados.

4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación.

5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico.

6. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva.

7. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.

Criterios de evaluación

1. Mejorar las capacidades físicas relacionadas con la salud, acercándose a los valores normales del entorno de referencia.

2. Realizar de manera autónoma un programa de actividad física y salud, utilizando las variables de frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de actividad.

3. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativa para el empleo del tiempo libre, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo.

4. Perfeccionar las habilidades específicas del deporte seleccionado y demostrar un dominio técnico y táctico en situaciones reales de práctica.

5. Elaborar composiciones corporales, teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.

6. Perfeccionar las técnicas específicas de las actividades en el medio natural y organizar actividades en él.

7. Utilizar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud.

FILOSOFÍA

Introducción

La Filosofía es un modo de saber racional peculiar, ya que no es una —puesto que existen muchos sistemas filosóficos—, ni tampoco es ciencia. Como «reflexión radical y crítica», la Filosofía a lo largo de su Historia se ha ocupado de unos problemas específicos referidos a la totalidad de la experiencia humana.

Este curso debe exponer a los alumnos todos los problemas radicales de la Filosofía, ya que es el procedimiento más apropiado para lograr que entiendan la Historia de la Filosofía, es decir, los distintos intentos de solución.

La Filosofía, como materia del Bachillerato, debe desempeñar las siguientes funciones:

a) Propiciar una actitud reflexiva y crítica, acostumbrando a los alumnos a no aceptar ninguna idea, hecho o valor, si no es a partir de un análisis riguroso.

b) Potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de persuasión y diálogo.

c) Aprender a pensar de modo autónomo, adoptando ante los problemas una actitud personal.

d) Integrar, en una visión de conjunto, la diversidad de conocimientos, creencias y valores.

e) Valorar la capacidad normativa de la Filosofía como instrumento de transformación y cambio.

Para cumplir estas funciones, un curso introductorio debe dotar a los alumnos de una estructura conceptual suficiente de carácter filosófico. Si han de adoptar una actitud crítica y reflexiva, se les debe dotar de criterios, habituándoles a exigir de las teorías o de los hechos —de modo especial los hechos sociales— un grado suficiente de evidencia o necesidad; si han de aprender a usar la razón, deberán conocer, al menos de modo práctico, las principales reglas de la lógica; si deben aprender a pensar de modo autónomo, aprendiendo filosofía a la vez que filosofan, se les debe exigir que traten de fundamentar lo que digan o escriban; y, si la filosofía debe servirles para alcanzar una concepción integrada de su mundo, debe proporcionarles una visión global del papel que desempeñan los distintos saberes y creencias, así como organización sistemática del propio que-hacer filosófico.

Todo ello exige, no un tratamiento parcial de problemas filosóficos y científicos, sino una consideración integral de todos los problemas estructurales de la Filosofía: los que se refieren al conocimiento, a la realidad, al ser humano y al sentido de su acción, sobre todo en sociedad. Es decir, un curso introductorio, debe abordar todos los problemas filosóficos, porque sólo de este modo pueden hacerse cargo los alumnos de lo que ha significado y significa la Filosofía como saber acerca de la totalidad.

Al diseñar este curso, no se ha partido de una concepción determinada de la Filosofía, sino sólo de un elenco de problemas básicos. El profesorado puede adoptar la perspectiva que le parezca más oportuna, aunque debe mantenerla a lo largo del curso. Es evidente que la tarea de introducir a la Filosofía se puede realizar desde cualquier consideración sistemática; pero lo esencial para que cumpla su función integradora, en el período de formación de la persona, es que presente a los alumnos una visión coherente de la Filosofía, sin limitarse a reflexiones aisladas sobre cuestiones inconexas o puntuales, privilegiando en exceso partes de la materia en detrimento de otras igualmente relevantes.

Se trata, por consiguiente, de un currículo abierto, que permite al profesorado un amplio margen de acción, con el único condicionante de que se traten todas las cuestiones fundamentales que han sido abordadas en la historia del pensamiento.

Objetivos

1. Adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén siempre debidamente fundamentadas.
2. Argumentar de modo racional y coherente los propios puntos de vista, ya sea de forma oral o escrita.
3. Utilizar el diálogo para contrastar y debatir diferentes puntos de vista.
4. Comprender los principales problemas filosóficos que se han tratado a lo largo de la Historia.
5. Emplear con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.
6. Analizar textos filosóficos en su coherencia interna, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.
7. Conocer y valorar la importancia de la acción humana, libre y responsable, desde un punto de vista ético, técnico y artístico.
8. Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, raza, creencias u otras características individuales y sociales.
9. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una efectiva igualdad de oportunidades.
10. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.

Contenidos

Para que este primer curso introductorio, ya en el Bachillerato, cumpla el objetivo de plantear los problemas específicos de la Filosofía dentro de un cierto orden lógico, parece oportuno distribuirlos en seis núcleos temáticos, en cada uno de los cuales se introducen tres subtemas o unidades.

1. El saber filosófico.—Se trata de proporcionar a los alumnos, a modo organizador, una visión de conjunto de lo que ha representado y representa el saber filosófico. Se debe presentar la especificidad de la perspectiva filosófica como actividad teórica diferente de las mitologías, de las religiones, de las ciencias y de la literatura. De igual modo, es preciso aclarar en qué sentido, desde sus orígenes, está estrechamente vinculada a su historia, totalmente necesaria para su comprensión.

Unidad 1. Especificidad del saber filosófico. Sentido y necesidad de la filosofía. La filosofía y su historia.

2. El conocimiento.—Si la filosofía es un peculiar modo de saber, parece consecuente comenzar analizando la problemática que suscita el conocimiento humano, tanto desde el punto de vista psicológico como desde una consideración lógica gnoseológica. En este campo temático se deben presentar al alumnado los problemas filosóficos que se han ido generando históricamente en torno al conocimiento, como son el de la verdad, los posibles criterios de verdad y el alcance del conocimiento, tanto científico como filosófico. Asimismo, se debe hacer comprender a los alumnos la necesidad del rigor lógico, la coherencia del discurso y las reglas básicas de la argumentación.

Unidad 2. El conocimiento científico: orígenes, método y límites.

Unidad 3. Lógica formal e informal: falacias, paradojas y falsos argumentos.

Unidad 4. El problema de la verdad y de los criterios de verdad. Lenguaje y conocimiento filosófico.

3. La realidad.—Este tercer campo temático debe dedicarse a los problemas filosóficos que plantea la realidad, es decir, todo el conjunto de objetividades no realizadas por el ser humano, y que constituyen el mundo físico o la naturaleza.

Acceder a esta realidad ha sido una aspiración constante de la filosofía, desde sus comienzos. Los problemas que plantea este entorno físico son, fundamentalmente, los cosmológicos y los metafísicos.

Las explicaciones científicas del mundo físico, así como los modelos teóricos sobre el universo, pueden ser un punto de partida, incluso muy útil para que los alumnos potencien su sentido crítico ante teorías divergentes sobre el espacio, el tiempo, la constitución del cosmos, etc.

Las cuestiones clásicas de la metafísica, desde el mundo clásico hasta nuestra época, permitirán al alumnado aproximarse a problemas que, independientemente de la actitud que se adopte ante ellos, constituyen un repertorio ineludible de temas tratados en el pensamiento occidental.

Unidad 5. El mundo físico y la ciencia. Las cosmovisiones científicas.

Unidad 6. Metafísicas espiritualistas y materialistas.

Unidad 7. Los grandes problemas de la metafísica occidental.

4. El ser humano.—Este núcleo temático, de acuerdo con el desarrollo lógico del currículo, sitúa al ser humano como una realidad intermedia entre lo natural y lo cultural. De ahí que pueda realizarse una consideración científica del hombre -biológica, psicológica y antropológica-, para culminar con una antropología filosófica, en la que se planteen temas como la relación entre mente y cuerpo, la persona humana, libertad y determinismos, etc.

Unidad 8. Filogénesis, antropogénesis y sociogénesis.

Unidad 9. Naturaleza y cultura. Relativismo y universalismo.

Unidad 10. La reflexión filosófica sobre el ser humano.

5. La acción humana.—En este núcleo temático se deben abordar todos los aspectos de la acción humana que estén vinculados con los valores y las normas que rigen a los individuos y a las sociedades humanas. Se debe tener en cuenta que algunos temas de ética han sido ya estudiados en el curso anterior. Por eso, en este apartado hay que analizar la fundamentación de las diversas teorías éticas. Será preciso abordar, también, los aspectos esenciales del trabajo humano relacionados con la transformación de la naturaleza y de la sociedad mediante la tecnología, así como los problemas estéticos de la creación artística.

Interesa subrayar la relación entre la razón teórica y la práctica, así como la capacidad normativa e innovadora que dimana de esta relación.

Unidad 11. La acción transformadora: trabajo y tecnología.

Unidad 12. La creación artística y la reflexión sobre la obra de arte.

Unidad 13. Fundamentación de la ética. Autonomía y heteronomía moral.

6. La sociedad.—En este último núcleo temático deberán tratarse aquellos aspectos de la sociedad que no han sido estudiados en los contenidos sobre ética de 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria ni en los núcleos temáticos anteriores. En concreto, todo lo referido a la organización social, económica, política y jurídica, así como las teorías sobre el origen de la sociedad y el estado, el poder y su legitimación.

También tienen relevancia las cuestiones relacionadas con el Derecho y la Justicia, decisivas en una sociedad democrática, y asimismo las que se refieren a la capacidad humana para transformar el mundo.

Unidad 14. Interacción, cultura y estructura social.
Unidad 15. Derecho y justicia. Orden económico y cambio social.

Unidad 16. Principales teorías sobre el origen de la sociedad y del Estado.

Criterios de evaluación

1. Reconocer problemas filosóficos y relacionarlos con los principales sistemas filosóficos que los han desarrollado.
2. Comentar textos filosóficos significativos, tanto desde un punto de vista comprensivo como crítico, identificando su contenido temático.
3. Realizar de forma individual y en grupo trabajos monográficos acerca de algún problema filosófico, utilizando información procedente de diversas fuentes.
4. Argumentar de forma oral y escrita, razonando los propios puntos de vista, sobre cuestiones de interés personal entre las que se abordan en los distintos núcleos temáticos.
5. Reconocer las características del conocimiento humano y justificar la necesidad de que, tanto las teorías como los hechos, tengan una fundamentación suficiente.
6. Reconocer los problemas que plantea la realidad y adoptar una actitud razonada y crítica ante las cuestiones de que se ocupan las cosmovisiones y la Metafísica.
7. Conocer y valorar las distintas interpretaciones, científicas y filosóficas, sobre la especificidad del ser humano.
8. Conocer y analizar la naturaleza de las acciones humanas, en tanto que libres, responsables, normativas y transformadoras.
9. Reconocer y explicar las características de la vida en sociedad, la organización social y las distintas formas de gobierno.
10. Conocer y justificar la necesidad de que la razón humana se utilice para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria.

HISTORIA DE ESPAÑA

Introducción

Uno de los retos que se plantean al comienzo del nuevo milenio es hacer compatible en la formación de los jóvenes el uso de las nuevas tecnologías con la práctica de los valores del Humanismo, raíz y fundamento de la civilización occidental. Armonizar ciencia, técnica y humanismo contribuye a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.

Postergar la enseñanza de la historia conlleva el peligro de perder la memoria colectiva y el sentido crítico, sin los cuales una sociedad queda debilitada en la defensa y consolidación de los derechos humanos y de los valores democráticos, con el riesgo de convertirse en una mera agrupación utilitarista de individuos que compiten por sus intereses particulares, se alejan de la fraternidad como valor supremo y pueden derivar hacia actitudes intolerantes.

Además, el estudio de la historia proporciona los conocimientos sobre el pasado que ayudan a la comprensión del presente y propician el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la obser-

vación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico.

Su carácter significativamente vertebrador dentro de las ciencias humanas convierte a la Historia en eje ordenador del pensamiento y en una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de todas las disciplinas vinculadas a la actividad humana.

Estas ideas están presentes en la comunidad científica y educativa cuando reclama un refuerzo de la presencia de la Historia en los planes de estudio, consciente del alto valor formativo que posee esta disciplina.

En la presentación de los contenidos de la asignatura de Historia se ha tenido en cuenta la necesidad de incluir todas las etapas históricas desde la Antigüedad hasta la sociedad actual, si bien se ha dado protagonismo creciente al estudio de las más próximas. De este modo, se dedica una primera unidad temática a las raíces y a la Hispania romana; las tres siguientes se refieren a la Edad Media; cuatro estudian la Edad Moderna; y las ocho restantes la Edad Contemporánea y la época actual.

El cambio sustancial que se propugna, respecto al programa del RD 1178/1992 de dos de octubre, se justifica por el hecho de que el estudio de esta materia constituye la única ocasión que tiene un ciudadano español que ingresa en la Universidad o en la vida adulta de conocer la historia de su país, tratada de manera continua y global, y atendiendo tanto a los elementos comunes como a los diversos.

Objetivos

1. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.
2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio en los diferentes periodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy.
3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.
4. Expresar razonadamente ideas propias sobre aspectos básicos de la evolución histórica de España.
5. Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos.
6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva.

Contenidos

1. Las raíces. La Hispania romana.—El proceso de hominización en la Península Ibérica: nuevos hallazgos. Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización. La monarquía visigoda.
2. La Península ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus.—Evolución política y organización económica y social. Cultura y arte.
3. La Península ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos.—Etapas de la reconquista y modelos de repoblación. Una cultura plural. Manifestaciones artísticas.
4. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV.—La organización política. Las instituciones. La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias.

5. Los Reyes Católicos: La construcción del Estado moderno.—Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra. La proyección exterior. El Descubrimiento de América.

6. La España del siglo XVI.—El Imperio de Carlos V y la Monarquía hispánica de Felipe II. El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América.

7. La España del Barroco.—El sistema de Westfalia-Pirineos: ocaso de la hegemonía de los Habsburgo. Crisis interna. Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro.

8. El siglo XVIII: los primeros Borbones.—Cambio dinástico: las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III. Política exterior. América.

9. Crisis del Antiguo régimen.—Guerra y revolución. La constitución de 1812. Absolutismo y liberalismo. La emancipación de la América española.

10. La construcción del Estado liberal.—La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral. Isabel II: la organización del régimen liberal. Sexenio democrático (1868-1874). El arranque del movimiento obrero.

11. El régimen de la Restauración.—El sistema canovista: la constitución de 1876. La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo. La liquidación del Imperio colonial: Cuba.

12. Alfonso XIII: la crisis de la Restauración.—Regeneracionismo y revisionismo político. La dictadura de Primo de Rivera.

13. La II República.—La Constitución de 1931 y el bienio reformista. Evolución política en la II República. La cultura española desde los inicios de la Edad de Plata hasta 1936.

14. La Guerra civil.—La sublevación militar. Evolución política de las dos zonas. La internacionalización del conflicto.

15. España durante el franquismo.—Evolución política y coyuntura internacional. Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen.

16. La España democrática.—La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías. Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

Criterios de evaluación

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.

2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.

3. Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.

4. Comprender la evolución económica, social, política y cultural de España durante los siglos XIX y XX.

5. Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.

6. Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.

7. Relacionar los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA Y DE LA CIENCIA

Introducción

Con la Filosofía II (Historia de la Filosofía) culmina el ciclo de educación filosófica en el Bachillerato. Esta

materia debe estar en una estrecha relación con la Filosofía de primer curso de Bachillerato, ya que supone una profundización conceptual y una visión histórica de los grandes problemas que se han analizado en este curso en torno al conocimiento, la realidad, el ser humano, la acción y la sociedad.

La función que debe desempeñar la Historia de la Filosofía en el currículo de Bachillerato es doble: por una parte, debe proporcionar una información básica, que permita a los alumnos localizar filósofos y sistemas; y, por otro lado, debe atender a completar la formación filosófica, mediante el estudio y análisis de algunos de los filósofos más representativos de cada época.

La función informativa, sin embargo, no debe confundirse con una mera historiografía de todas las corrientes y tendencias filosóficas que ha habido en Occidente desde Grecia hasta nuestros días, ni menos aún como una simple doxografía, en la que aparezcan los distintos autores como creadores de opiniones filosóficas, sin mayor valor que el de la sucesión cronológica y la contraposición de pareceres. Conviene, no obstante, presentar al alumnado unas visiones de conjunto de cada época, y un esquema de las principales tendencias y filósofos que las han representado. Esta función informativa, que puede realizarse como contextualización de la función formativa, no debe exigir desarrollos historiográficos, exhaustivos; pero sin ella, como es obvio, resulta difícil ahondar en aquellos filósofos que permitan completar la formación filosófica del alumnado. También es necesario resaltar la función reconstructiva de esta materia, que destaca la relevancia de los problemas teóricos planteados y de las respuestas ofrecidas por los filósofos en el pasado para nuestra comprensión de esos mismos temas en el presente.

La Historia de la Filosofía que se imparte en segundo curso de Bachillerato no es ni puede ser tampoco una Historia de toda la cultura occidental en todas sus manifestaciones; pero se debe mantener un análisis contextual que permita captar el sentido diacrónico y dialógico de las ideas.

Por lo tanto, se han de evitar varios peligros en la articulación del currículo: el historicismo filosófico exhaustivo, el historicismo culturalista, que disuelve la tradición filosófica, la mera doxografía y la excesiva erudición hermenéutica en el comentario de los textos.

Sobre la base, pues, de una contextualización esquemática, puede abordarse el análisis de los problemas tratados en el curso anterior, explicados en el contexto de las corrientes y autores más importantes de la filosofía occidental, y todo ello mediante una no muy extensa antología de textos filosóficos significativos, llamados «canónicos», que presenten de forma coherente y relevante los problemas estudiados; no hay que olvidar que la filosofía se muestra en sus textos originales, cuya lectura, comentario e interpretación resulta indispensable.

La Historia de la Filosofía se concibe como una materia común a todas las modalidades del Bachillerato, tanto más necesaria en las de carácter científico y tecnológico, cuyos alumnos, si no es por interés personal, no volverán a tener contacto con la filosofía; se hace precisa, por tanto, una sistematización adecuada que ponga de manifiesto la relación que existe entre la ciencia y la filosofía, así como una atención especial a aquellos científicos que hayan tenido relevancia en la historia de las ideas.

Se debe completar este ciclo de educación filosófica conociendo la Historia de la Filosofía en sus grandes líneas de desarrollo, y habiendo profundizado en el análisis de los filósofos más relevantes, lo que constituye una base de formación humanística indispensable, sean cualesquiera las opciones futuras del alumnado.

Objetivos

1. Conocer y comprender los grandes periodos en que se divide la Historia de la Filosofía occidental, así como su relación con otras formas de expresión cultural.
2. Reconocer y comprender los problemas filosóficos analizados en el curso anterior, en tanto que cuestiones surgidas a lo largo de la Historia.
3. Comprender las distintas soluciones que se han propuesto a estos problemas filosóficos, situándolas en su contexto histórico y cultural, a fin de poder entender su vinculación con otras manifestaciones teóricas y prácticas de la circunstancia que las ha originado.
4. Consolidar la actitud crítica ante opiniones contrapuestas, someténdolas a una reflexión racional, y analizar los preconcepciones, prejuicios y posiciones ideológicas que puedan existir como condicionantes.
5. Conocer y valorar el esfuerzo de la razón humana en su intento incesante por plantear y resolver las grandes cuestiones filosóficas.
6. Comprender la Historia de la Filosofía como un avance espiral, que ha retomado los problemas con un creciente nivel de radicalidad metodológica.
7. Valorar la capacidad de la reflexión filosófica a lo largo de la Historia para acercarse, de modo progresivo, a los problemas éticos, sociales y humanísticos.
8. Aprender a leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de autores diversos y opuestos, compararlos entre sí y descubrir la importancia del diálogo racional como medio de aproximación a la verdad.
9. Valorar el debate de posiciones contrapuestas como medio de practicar el respeto a los demás y la tolerancia positiva contra cualquier forma de discriminación.
10. Aprender a exponer correctamente, de modo oral y escrito, el pensamiento filosófico de los autores estudiados, así como a elaborar los propios puntos de vista de modo coherente.

Contenidos

1. La Filosofía Griega.—Las principales cuestiones que cabe considerar son, por ejemplo, el tránsito del mito al logos entre los presocráticos; los primeros intentos metafísicos de Parménides y Heráclito; la significación de los filósofos pluralistas; Sócrates y los socráticos menores; el nacimiento de la «polis» y de la democracia en Atenas, y el proyecto ético del epicureísmo y el estoicismo, etc. En cualquier caso, se estudiarán Platón y Aristóteles de modo específico, ya que resultan imprescindibles para comprender la historia de la filosofía occidental.

- Unidad 1. Platón.
- Unidad 2. Aristóteles.

2. La Filosofía Medieval y Renacentista.—Debe contextualizarse la Filosofía medieval mediante los grandes problemas que se suscitan en torno a la necesidad de poner de acuerdo la fe, representada por las religiones monoteístas, y la razón, representada, sobre todo, por las filosofías de Platón y Aristóteles. El platonismo cristiano tiene su expresión más completa en el pensamiento de San Agustín de Hipona, en tanto que la síntesis entre cristianismo y filosofía aristotélica quedó modelada en el de Santo Tomás de Aquino. A partir del siglo XIV se inicia la crisis de la Escolástica medieval que es consecuencia, por un lado, de la filosofía de Guillermo de Ockham y, por otro, de los desarrollos científicos del siglo XIV (Oresme, Buridan, Sajonia).

El pensamiento renacentista supone la introducción de nuevos temas de reflexión: la matematización de la naturaleza, un nuevo concepto del hombre o la funda-

mentación moderna de la política. En este último caso, adquiere un relieve especial la figura y la obra de N. Maquiavelo.

Entre los autores que se citan a continuación, el profesorado elegirá dos para su estudio pormenorizado.

- Unidad 3. San Agustín de Hipona.
- Unidad 4. Santo Tomás de Aquino.
- Unidad 5. Guillermo de Ockham.
- Unidad 6. Nicolás Maquiavelo.

3. La Filosofía Moderna.—El eje fundamental es el nuevo concepto de racionalidad que surge en los siglos XVI y XVII y se caracteriza por la secularización del pensamiento, el nacimiento de la ciencia moderna, la búsqueda de una nueva antropología basada en el sujeto consciente y una nueva forma de organizar el gobierno basada en la democracia.

En este contexto se deben considerar las grandes corrientes constituidas por el racionalismo y el empirismo, entre cuyos representantes se pueden mencionar a Descartes, Spinoza, Locke y Hume. A lo largo del siglo XVIII, o Siglo de las Luces, surgen diferentes formas de interpretar la Ilustración. En el campo de la filosofía política, adquiere especial relevancia la fundamentación que realiza Rousseau de la democracia. Por otro lado, aparece un nuevo racionalismo crítico con Kant, que realizará una síntesis acabada y completa de los supuestos gnoseológicos y éticos de las corrientes racionalista y empirista.

En este período histórico el profesorado seleccionará dos autores entre los propuestos.

- Unidad 7. Descartes.
- Unidad 8. Spinoza.
- Unidad 9. Locke.
- Unidad 10. Hume.
- Unidad 11. Rousseau.
- Unidad 12. Kant.

4. Filosofía Contemporánea.—Entre las corrientes filosóficas del siglo XIX se pueden estudiar el liberalismo utilitarista de J.S. Mill, el materialismo histórico-dialéctico del marxismo, el vitalismo de Nietzsche, que suponen una culminación de los problemas de la filosofía y, a la vez, constituyen un antecedente del pensamiento actual. Mientras que el liberalismo utilitarista propone una concepción individualista que legitima el sistema económico en el que aún estamos inmersos, el marxismo se centra sobre todo en el análisis de las contradicciones del sistema económico y político propios del capitalismo industrial. Desde otra perspectiva, el vitalismo de Nietzsche se ocupa del ocaso de la cultura occidental dominada por los valores racionalistas de los griegos y los valores morales del cristianismo.

La aparente dispersión de las corrientes filosóficas del siglo XX se puede articular desde la preocupación constante por el sentido del conocimiento y de la ciencia; por el análisis del lenguaje en todas sus formas naturales y artificiales -Wittgenstein, el Positivismo Lógico y la Filosofía Analítica-. También se produce una evidente preocupación por la existencia y esencia del ser humano, tanto en el plano ontológico como el axiológico -Heidegger, Max Scheler, Sartre, etc.-. Por su relevancia y presencia en la filosofía española, deberemos tener en cuenta la figura de José Ortega y Gasset.

De las unidades siguientes, el profesorado elegirá dos autores para su estudio específico.

- Unidad 13. J.S. Mill.
- Unidad 14. Marx.
- Unidad 15. Nietzsche.
- Unidad 16. Wittgenstein.
- Unidad 17. Heidegger.
- Unidad 18. Ortega.

Criterios de evaluación

1. Conocer y manejar correctamente el vocabulario filosófico básico, adquirido a lo largo del ciclo completo de formación filosófica.
2. Relacionar los problemas filosóficos con las principales condiciones socio-culturales en las que aparecen y a las que han pretendido dar respuesta.
3. Situar correctamente a los principales filósofos estudiados en su contexto histórico-filosófico.
4. Exponer, de modo claro y ordenado, las grandes líneas problemáticas y sistemáticas de los filósofos que se han estudiado de modo analítico.
5. Analizar y comentar, con rigor metodológico, textos filosóficos de las obras analizadas en el curso.
6. Comparar y relacionar textos filosóficos de distintas épocas y autores, a fin de establecer entre ellos semejanzas y diferencias de planteamiento.
7. Mostrar la implicación de los sistemas filosóficos en el desarrollo histórico de las ideas y de los cambios sociales.
8. Exponer, oralmente y por escrito de modo crítico, el pensamiento de un filósofo o el contenido de una de las obras analizadas.
9. Elaborar, individualmente o en equipo, un resumen de la Historia de la Filosofía, exponiendo las relaciones, semejanzas y diferencias entre los distintos sistemas estudiados.
10. Elaborar, individualmente o en equipo, tablas sincrónicas en las que, cada uno de los filósofos estudiados, se contextualice con otros acontecimientos históricos (políticos, artísticos, literarios, científicos, etc.).

LINGÜA CASTELLANA Y LITERATURA

Introducción

El objetivo de esta materia es el conocimiento de los diferentes tipos de discursos y, en particular, el científico y el literario. Se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa.

La educación en la lengua, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no existe una frontera nítida en ella. El desarrollo de esta competencia, sin embargo, exige dar respuesta a nuevas necesidades en cada tramo de edad. Es conveniente que en el Bachillerato la reflexión lingüística y las actividades de análisis y creación de textos atiendan tanto a los discursos literarios y culturales, como a los de la ciencia y de la técnica.

Las necesidades que derivan del proceso de ampliación de conocimientos que el adolescente realiza en el entorno escolar obligan a estudiar detenidamente el discurso científico, de manera que la reflexión sobre este tipo de creaciones facilite el acceso al saber y a los procesos de aprendizaje en el marco de las instituciones académicas. Asimismo se atenderá a los usos formales de la lengua que aparecen en la vida social de la comunicación interpersonal y en las relaciones con las distintas instituciones. El discurso de los medios de comunicación adquiere importancia porque a través de este tipo de textos los ciudadanos amplían su conocimiento del mundo, al tiempo que reciben valoraciones y aportaciones ideológicas. Facilitar al adolescente la comprensión de este discurso y contribuir al desarrollo de actitudes críticas, contribuirá a que en la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea.

El objetivo de la enseñanza de la lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo armónico de las capacidades lingüísticas de los alumnos. Se propone, pues, un equilibrio entre la solidez de unos conocimientos y la constante aplicación al empleo del idioma. Aprender lengua supone el conocimiento de los principios gramaticales básicos entendidos como conocimientos sistemáticos de las clases de palabras, de las combinaciones posibles entre ellas y de las relaciones de estas expresiones con los significados. Existen unos conocimientos fundamentales: principios que rigen las normas gráficas, gramaticales y léxicas en el uso culto panhispánico. El conocimiento de estos principios fundamentales, como continuación de la etapa anterior, se aplica a la observación de las principales funciones lingüísticas y a los textos de naturaleza científica y cultural en un doble proceso de estudio y de creación. Acompañan estos módulos unas técnicas de trabajo de carácter sumamente práctico, pues siempre hay que considerar que la lengua va a ser el instrumento primero en los trabajos de los alumnos durante toda su vida; a estas técnicas de trabajo se han aplicado los elementos que hoy las nuevas tecnologías ponen a nuestro alcance y que ya son vitales en la nueva sociedad. Los alumnos de esta etapa, como ya se ha observado en la Educación Secundaria Obligatoria, como ciudadanos, tienen que conocer las relaciones que se establecen entre la lengua y la sociedad, el conocimiento riguroso de estas relaciones les va a permitir profundizar en la comprensión del carácter plurilingüe de España, del bilingüismo o de la situación actual de la lengua española. Este mismo principio teórico se ha aplicado a la enseñanza de la Literatura, en la que se recomienda muy encarecidamente el uso de ejemplos en las distintas lenguas constitucionales y, también, en las principales lenguas extranjeras.

El estudio de la Literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística. A través de la Literatura el alumno entra en relación con géneros, registros y estilos variados, producto de la ficcionalización de otras situaciones comunicativas, lo que permite la reflexión sobre modelos textuales y estrategias comunicativas que han servido a los seres humanos para transmitir sus pensamientos y emociones en diferentes contextos sociales.

Además de cubrir estos objetivos lingüísticos, el conocimiento de la Literatura ayuda al cumplimiento de los restantes objetivos formativos de Bachillerato. La Literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes. Es una edad decisiva para que los alumnos consoliden el hábito de la lectura, desarrollen el sentido crítico y puedan acceder, a través de los textos literarios, a la experiencia cultural de otras épocas y de otras formas de pensar. Con este fin se promoverá un permanente tránsito de la lectura a la reflexión y de la reflexión a la lectura.

La Literatura es un medio de conocimiento de distintos entornos y paisajes, de cambiantes entornos sociales e, incluso, de la condición humana. Un aprendizaje bien dirigido contribuye al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural en múltiples direcciones. Asimismo, este aprendizaje que parte de los contextos más inmediatos, la cultura de las distintas lenguas de España, se extiende hasta límites que sólo establece la propia curiosidad del alumno.

El estudio por tanto de la Lengua y de la Literatura en Bachillerato debe procurar, por una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer dis-

cursos, sobre todo los científicos y literarios, y para formalizar el suyo; por otra parte, debe elevar su nivel de conocimientos y su capacidad de reflexión, además de incrementar para siempre la experiencia lectora y la potencialidad creadora.

Objetivos

1. Utilizar la lengua para expresarse con corrección, oralmente y por escrito, de la forma más adecuada a cada situación comunicativa.
2. Distinguir los diferentes tipos de textos orales y escritos y sus distintas estructuras formales, así como textos escritos específicos (humanísticos, científicos, periodísticos, etc.) utilizando mecanismos lingüísticos que los doten de coherencia y de cohesión.
3. Redactar diferentes tipos de textos (humanísticos, periodísticos, científicos, etc.) atendiendo a sus estructuras formales básicas, adecuándolos a la situación comunicativa y utilizando la lengua correctamente.
4. Conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las distintas unidades de la lengua y sus posibles combinaciones.
5. Valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España, conociendo el origen y el desarrollo de las distintas lenguas constitucionales y de sus variedades; dedicando, además, una especial atención al español de América.
6. Conocer las características generales de los periodos más representativos de la Literatura Española, así como sus autores y obras más destacadas.
7. Leer y valorar obras literarias representativas incorporando su lectura como forma de enriquecimiento personal.
8. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
9. Emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías.

LINGÜA CASTELLANA Y LITERATURA I

Contenidos

- I. Comunicación.
 1. La comunicación: elementos. Intención comunicativa. Funciones del lenguaje.
 2. Las variedades de la lengua: espaciales, sociales, de estilo. Realidad plurilingüe de España.
 3. El texto. Lengua oral y lengua escrita. Géneros orales: conferencia, debate, tertulia, conversación, etc. Géneros escritos: descripción, narración, exposición, argumentación, etc.
- II. Estudio de la lengua.
 1. Principios básicos de las normas ortográficas.
 2. La Gramática:
 - Las categorías gramaticales (I).
 - Oración y enunciado. Funciones sintácticas.
 3. Estructura del texto. Los marcadores (I).
 4. El léxico:
 - Componentes básicos del léxico de la lengua española (I).
 - Estructura del léxico español.
 - Las locuciones.
 - El léxico y el diccionario. Características de las obras lexicográficas básicas. Principios generales del diccionario en soporte CD-Rom y en las páginas de Internet.

III. Técnicas de trabajo.

1. Técnicas de búsqueda de información. Medios tradicionales y nuevas tecnologías (CD Rom, bases de datos, Internet, etc.).
2. Técnicas auxiliares para la comprensión y creación de textos en la vida académica. El tratamiento de la información.

IV. Literatura.

1. Características de la lengua literaria. Los géneros literarios.
2. Evolución histórica de las formas literarias.

Edad Media: marco histórico y cultural.

Lírica tradicional y lírica culta: lectura y análisis de poemas representativos.

Estudio especial de Gonzalo de Berceo y de Jorge Manrique.

La épica medieval: estudio y comentario de algunos fragmentos del *Poema del Mio Cid*.

Lectura y análisis de unas escenas de *La Celestina*.

S. XVI y XVII. Renacimiento y Barroco: marco histórico y cultural.

Lírica: temas y estructuras. Lectura y análisis de poemas representativos.

Modelos narrativos. Tipología de la novela. La novela picaresca. Miguel de Cervantes y la novela moderna. Lectura de textos. Análisis de capítulos representativos de *Don Quijote de la Mancha*, *Novelas ejemplares* y *El Buscón*.

El teatro: lectura y comentario de unas escenas de obras de Lope de Vega y Calderón de la Barca.

3. Análisis y comentario de una obra de cada época y lectura de los fragmentos más representativos de algunas de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las literaturas extranjeras.

Criterios de evaluación

1. Sintetizar oralmente y por escrito textos orales y escritos, señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.
2. Consultar fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia.
3. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia y cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.
4. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.
5. Discernir los componentes básicos y la estructura del léxico español.
6. Distinguir las variedades de la lengua, así como las diferentes lenguas constitucionales de España y sus variedades, conociendo su origen y evolución.
7. Conocer e identificar las diferentes variedades del español (espaciales, sociales y de estilo) mediante la observación directa.
8. Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.
9. Valorar y conocer la evolución histórica de las formas literarias en la Edad Media y los siglos XVI y XVII, atendiendo al marco histórico y cultural y a su relación con los autores y obras más destacados.

10. Analizar y comentar obras completas de las diferentes épocas y de los autores más destacados de cada una de ellas.

11. Conocer y valorar las obras y los autores más representativos de la literatura de la Edad Media y de los siglos XV, XVI y XVII en las diversas lenguas constitucionales y en las grandes líneas de la literatura universal.

12. Manejar los recursos informáticos básicos (procesadores de textos, correctores ortográficos, bases de datos, Internet, multimedia...) y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II

Contenidos

I. Comunicación.

1. Lengua y sociedad.

Origen y desarrollo de la lengua española.
Las lenguas constitucionales. El bilingüismo.
Variedades del español. El español de América.
Características lingüísticas del español actual.

2. El texto: mecanismos de coherencia y cohesión.
3. Textos escritos específicos.

Textos científicos y técnicos.
Textos jurídicos y administrativos.
Textos humanísticos.
Textos periodísticos y publicitarios.
Textos literarios.

II. Estudio de la lengua.

2. Principios básicos de las normas lingüísticas.
3. La Gramática.

Las categorías gramaticales (II).
Tipos de oraciones.

4. Estructura del texto: Los marcadores y los conectores (II).

5. Componentes básicos del léxico de la lengua española (II).

La terminología.
Procedimientos lingüísticos para la creación de neologismos.

6. La lengua española en Internet. Recursos lingüísticos fundamentales.

RAE, Agencias de prensa, medios de comunicación digitales, colecciones de textos, etc.

III. Técnicas de trabajo.

1. Técnicas de análisis y comentario de textos: comentario lingüístico, histórico, literario, etc.

2. Redacción de trabajos académicos que incorporen los elementos complementarios (fichas, índices, esquemas, repertorios, bibliografías, etc.).

IV. Literatura.

1. Innovación y modernidad en el siglo XVIII.

El ensayo: análisis de textos de José Cadalso y de Gaspar Melchor de Jovellanos.

El teatro: lectura y comentario de unas escenas de una obra de Leandro Fernández de Moratín.

2. La literatura en el siglo XIX.

El Romanticismo: marco histórico y cultural. Originalidad del Romanticismo.

La lírica: análisis de poemas de José de Espronceda y de Gustavo Adolfo Bécquer.

La prosa: lectura de un artículo de Mariano José de Larra.

El teatro romántico: análisis de escenas de una obra del Duque de Rivas, de Antonio García Gutiérrez o de José Zorrilla.

El Realismo: La innovación narrativa en la segunda mitad del siglo XIX: Benito Pérez Galdós y Leopoldo Alas «Clarín».

3. La literatura en el siglo XX. Características generales. Las vanguardias.

La lírica en el siglo XX: análisis y comentario de poemas de Antonio Machado, de Juan Ramón Jiménez y de un poeta de la generación de 1927.

Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX.

La narrativa en el siglo XX. Nuevos modelos narrativos. La novela y el cuento hispanoamericano.

Evolución y transformación del teatro.
El ensayo.

4. Análisis y comentario de una obra de cada época y lectura de los fragmentos más representativos de algunas de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las literaturas extranjeras.

Criterios de evaluación

1. Sintetizar oralmente y por escrito textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.

2. Consultar fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia.

3. Interpretar y valorar textos escritos específicos (humanísticos, periodísticos, científicos, literarios, etc.), analizando su construcción interna y las relaciones del autor con el texto y la obra.

4. Crear textos escritos de diferente tipo adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia y cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.

5. Comprender el origen y desarrollo de la lengua española, en su historia y en el momento actual, valorando sus variedades.

6. Distinguir las diferentes lenguas constitucionales de España, conociendo su origen y evolución y valorando las situaciones de bilingüismo.

7. Conocer e identificar las diferentes variedades del español (espaciales, sociales y de estilo) mediante la observación directa.

8. Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.

9. Analizar la evolución histórica de las formas literarias desde el siglo XVIII hasta la actualidad, atendiendo al marco histórico y cultural y a su relación con los autores y obras más destacados.

10. Conocer y valorar las obras y los autores más representativos de la literatura de los siglos XVIII, XIX y XX en las diversas lenguas constitucionales y en las grandes líneas de la literatura universal.

11. Manejar los recursos informáticos básicos (procesadores de textos, correctores ortográficos, bases de datos, Internet, multimedia, etc.) y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

12. Conocer y aplicar técnicas de análisis y comentario de textos, así como de elaboración de trabajos académicos.

LENGUAS EXTRANJERAS I y II

Introducción

El incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo del empleo y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias. Así mismo, facilita las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender la lengua propia.

La integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas, demanda también el dominio de lenguas extranjeras que facilite la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

En este contexto, se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.

El alumnado que accede al Bachillerato lleva un bagaje de conocimiento de la lengua extranjera que le permite desenvolverse en situaciones habituales de comunicación. En esta etapa, es necesario desarrollar más su autonomía, ya que se habrán perfilado con mayor precisión las necesidades e intereses de futuro en cada alumno. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera en el Bachillerato supondrá, por una parte, la prolongación y consolidación de lo que ya se conoce y, por otra, un desarrollo de capacidades más especializadas en función de los intereses profesionales y académicos que guiarán el futuro laboral del alumno.

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Es precisamente en esta etapa posterior cuando se deben desarrollar aún más los mecanismos que permitan al alumnado continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Consejo de Europa establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de *tareas de comunicación*.

Las *tareas de comunicación* configuran un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta dentro de un *ámbito* específico. Para su realización, se activa la *competencia comunicativa*, se ponen en juego diversas *estrategias* y se utilizan diferentes *destrezas lingüísticas y discursivas* de forma contextualizada. Por lo tanto, las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo.

La *competencia comunicativa*, que se desarrollará en el proceso de realización de tareas de comunicación, incluirá las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.) y competencia sociolingüística (convenciones sociales, intencionalidad comunicativa, registros, etc.).

La competencia estratégica se podría incluir también como subcompetencia de la competencia comunicativa.

El alumnado utilizará *estrategias de comunicación* de forma natural y sistemática con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de *las destrezas comunicativas*. Las *destrezas* que se desarrollarán serán: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales) y basadas en la interacción o mediación.

Junto con lo expuesto anteriormente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras contribuirá a la formación educativa del alumnado desde una perspectiva global que favorezca el desarrollo de su personalidad, la integración social, las posibilidades de acceso a datos de interés, etc. Especialmente, en esta etapa educativa, los idiomas se utilizarán para promover la formación intelectual y conocer informaciones específicas propias de otras áreas de conocimiento, que permitan al alumnado estar en contacto con los cambios permanentes en el saber científico, humanístico y tecnológico.

De esta forma, el Bachillerato propiciará que el avance en el conocimiento contribuya a ampliar el horizonte de cada alumno, a que profundice en el acercamiento a otras formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, a intercambiar opiniones sobre problemas que se comparten internacionalmente, a diversificar sus intereses profesionales y a consolidar valores sociales que favorezcan el encuentro en un mundo en que la comunicación internacional se hace cada vez más patente.

Objetivos

1. Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita, con el fin de comunicar con fluidez y corrección mediante el uso de estrategias adecuadas.
2. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.
3. Leer de manera autónoma textos de temática general o adecuados a sus intereses, comprender sus elementos esenciales y captar su función y organización discursiva.
4. Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.
5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.
6. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la lengua extranjera en el futuro.
7. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.
8. Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión

de la lengua y cultura propias, y como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural.

9. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Lenguas Extranjeras I

Contenidos

- I. Habilidades comunicativas.
 1. Obtención de información global y específica de un texto.
 2. Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos.
 3. Escucha comprensiva de mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos.
 4. Interacción oral con otras personas, planificando previamente el mensaje que se desea transmitir y cuidando tanto la coherencia como la corrección formal.
 5. Descripciones y narraciones basadas en experiencias personales.
 6. Formulación de hipótesis sobre las expectativas, intereses o actitudes comunicativas que puedan tener los receptores de los textos.
 7. Ordenación lógica de frases y párrafos con el fin de realizar un texto coherente, utilizando los elementos de enlace adecuados.
 8. Redacción de cartas tanto informales como con un cierto grado de formalidad.

Alemán

- II. Reflexiones sobre la lengua.
 - A. Funciones del lenguaje y gramática.
 1. Describir cosas y personas, expresar juicios de valor sobre personas y cosas.
Adjetivo en posición predicativa y atributiva.
Declinación del adjetivo.
Coordinación de oraciones.
Orden de los elementos en la oración.
 2. Indicar dirección, invitar y rechazar una invitación.
Preposiciones de dirección.
Pronombres personales *es* y *man*.
 3. Expresar un estado de ánimo, expresar la filiación, comparar.
Pronombre interrogativo *welch*.
Grados del adjetivo.
Oraciones interrogativas positivas y negativas.
Declinación de los grados del adjetivo.
 4. Relatar hechos acaecidos en el pasado, disculparse, expresar modalidad.
Conjugación del pretérito perfecto.
Adjetivos indefinidos y posesivos.
Conjugación de los verbos modales.
 5. Expresar datos acerca de uno mismo, expresar preferencias y gustos, invitar.
Declinación de los pronombres.
Uso de las preposiciones.
 6. Expresar una necesidad, causa, pertenencia.
El caso genitivo.
Oraciones subordinadas causales.
Oraciones subordinadas completivas.
Orden de los elementos en la oración.

7. Describir, expresar una opinión y fundamentarla.
Declinación del adjetivo atributivo con y sin presentador.
Sistema pronominal.
Pronombres de relativo.
8. Expresar temporalidad, transmitir una información.
Verbos con complemento preposicional.
Adverbios pronominales.
Oraciones subordinadas concesivas.

B. Léxico.

- Relacionado con los temas tratados.
Formulas y expresiones.
- C. Fonética.
Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Francés

- II. Reflexiones sobre la lengua.
 - A. Funciones del lenguaje y gramática.
 1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Comparar, contrastar y diferenciar distinguiendo datos de opiniones. Expresar preferencias.
El condicional.
Oraciones comparativas.
Expresar las acciones en curso: *être en train de*.
Pronombres relativos.
Presentativos.
 2. Hablar de hábitos y costumbres en el pasado. Expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean.
Revisión de tiempos verbales simples y compuestos.
Adverbios. Locuciones. Conjunciones. (las más usuales).
Empleo de *en* e *y* en expresiones corrientes.
 3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos.
Las subordinadas temporales (*quand*).
Empleo del *futur simple*.
Empleo del *passé composé* e imperfecto.
 4. Expresar la obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad.
Devoir + infinitivo. *Il faut que* + subjuntivo.
Il est indispensable / nécessaire / interdit / etc.
Empleo del imperativo / del infinitivo.
 5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis.
Expresión de la condición.
Las relaciones lógicas.
 6. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.
Poder reconocer el estilo indirecto.
Oraciones declarativas. Ordenes / sugerencias.
 7. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado.
Verbos modales: *devoir, pouvoir* + infinitivo (presente y pasado).

8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa.
La expresión de la causa (*parce que - pourquoi*).
La expresión de la consecuencia (*bien que - malgrì*).
La expresión de la finalidad (*pour que*).

9. Saber comentar lecturas de tipo literario, científico, tecnológico, filosófico, cultural.

10. Saber comentar emisiones de televisión, vídeo, etc. (películas, telediarios, documentales, etc.).

B. Léxico.

Relacionado con los temas tratados.
Formulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Inglés

II. Reflexiones sobre la lengua.

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones. Expresar preferencias.

Like / enjoy / hate...+ -ing o to + infinitivo.

Want + sustantivo / pronombre / Want to + infinitivo.
Verbos no utilizados en forma continua.

Adjetivos.

Phrasal verbs.

Pronombres y oraciones de relativo.

2. Hablar de costumbres y hábitos en el pasado.
Expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean.

Diferentes tiempos verbales (voz activa y pasiva).

Would / used to + infinitivo.

Be / get used to + -ing.

Usos del gerundio después de ciertos verbos, preposiciones y como sujeto.

Adverbios de modo e intensidad.

3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos.

Presente continuo *I Will / be going to.*

When / as soon as ...+ presente simple o perfecto.

Futuro continuo.

Futuro perfecto.

4. Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad.

Modales: *must, mustn't, should / ought to, need, needn't, have to, don't have to, can / be able to, could.*

5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis.
Oraciones condicionales tipo I, II y III.

6. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

Estilo indirecto: preguntas, oraciones declarativas, órdenes y sugerencias.

Verbos introductorios: *ask, declare, apologise, explain, invite, offer, say, suggest, tell, etc.*

7. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado.
Verbos modales: *must, can, may, could, should + infinitivo simple.*

Verbos modales: *must, can, may, could, should + infinitivo perfecto.*

8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa.

Oraciones subordinadas introducidas por los nexos: *because, since, so as, as a result, consequently, etc.*
Have / get something done.

B. Léxico-semántico.

Relacionado con los temas tratados: experiencias, noticias, ocio, intereses, lugares, etc.

Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad: *silent letters, etc.*

Formas débiles.

Acentuación de palabras y frases.

Entonación de frases.

Ritmo.

Italiano

II. Reflexiones sobre la lengua.

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Expresar hipótesis y suposiciones.

Verbos *credere, pensare ...+ di + infinitivo; credere, pensare ... + che + infinitivo.*

Uso del futuro para expresar la probabilidad. *Probabilmente, forse + futuro.*

2. Reaccionar ante una información.

Mi sorprende + che + subjuntivo.

Mi sembra strano, incredibile + che + subjuntivo.

3. Hablar de acciones futuras (proyectos, hipótesis, deseos, otros usos).

Dovere, pensare + di + infinitivo.

El tiempo futuro usado en las predicciones, anuncios, cuando hay un elemento de incertidumbre.

Uso de *vorrei, mi piacerebbe + infinitivo*, para expresar deseos.

Uso de *vorrei, mi piacerebbe + che + imperfecto de subjuntivo.*

Uso de *sperare + di + infinitivo.*

Uso de *sperare + che + presente subjuntivo o futuro.*

4. Expresar comparaciones basadas en la cantidad o en otras características.

Comparativos y superlativos: *il / la / i / le, quello / a / i / e + piú / meno + adjetivo; quello / a / i / e + che + ha / hanno + piú / meno + sustantivo.*

Expresiones. *Di piú, di meno; in piú, in meno; il doppio, il triplo di, etc.*

Migliore / meglio.

Peggior / peggio.

5. Describir lugares, ubicar geográficamente.

Contar por escrito la descripción de algún lugar.

6. Expresar acuerdo y desacuerdo (enérgicamente, con mucha / poca convicción, con reservas).

Uso del indicativo y del subjuntivo.

7. Saber pedir una información por escrito.

B. Léxico.

Actividades comunes, anuncios, horóscopo, supersticiones, comprar, viajes, gastronomía.

C. Fonética.

Repaso de sonidos.

Entonación de frases.

Portugués

- II. Reflexiones sobre la lengua.
- A. Funciones del lenguaje y gramática.
1. Caracterizar personas, física y psicológicamente. Comparar, contrastar y diferenciar distinguiendo datos de opiniones. Expresar gustos y preferencias.
Presente del subjuntivo con frases *dubitativas* y *exclamativas*.
Adjetivos calificativos: comparativo.
Adverbios: *físicamente, inesperadamente, inicialmente*.
 2. Hablar de hábitos y costumbres en el pasado. Reforzar una idea con relación al pasado. Hablar de acciones pasadas no concretadas.
Preérito mais-que-perfeito simples del indicativo.
Adverbios: *sobretudo, anteriormente*.
Verbo: *dar* + preposiciones.
 3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Hablar de acciones concluidas en relación a otras. Hablar de acciones repetitivas.
Gerundio compuesto.
Perífrasis de: *vir a* + infinitivo.
Locuciones adverbiales: *de longe*.
 4. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado. Expresar duda, deseo, orden y sentimiento.
Presente del subjuntivo con verbos de deseo, orden, duda y sentimiento.
Verbo: *passar* + preposiciones.
Locuciones conjuncionales: *assim que, uma vez que*.
 5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis. Expresar deseo, intención y finalidad.
Adverbios: *porventura, acaso*.
Exclamativas de deseo: pretérito imperfecto del subjuntivo vs. presente del subjuntivo.
Locuciones adverbiales: *de certo, por acaso*.
 6. Expresar eventualidad en el futuro. Hablar de acciones futuras anteriores a otras también futuras.
Futuro perfecto del indicativo.
Presente del subjuntivo: verbos regulares en *-ar, -er, -ir*.
Locuciones de subordinación: *assim que, uma vez que*.
 7. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa. Hablar de acciones concluidas en relación a otras.
Locuciones adverbiales: *de certeza, em alternativa*.
Adverbios: *pessoalmente, prioritariamente, publicamente*.
Pares idiomáticos: *a olhos vistos, de cor e salteado*.
 8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa. Hablar de acciones concluidas en relación a otras.
Infinitivo compuesto (forma personal).
Locuciones de subordinación: *visto que, já que, pois que, uma vez que*.
- B. Léxico.
Relacionado con los temas tratados.
Formulas y expresiones.
- C. Fonética.
Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

- III. Aspectos socioculturales.
1. Valoración positiva del uso de la lengua extranjera como medio para eliminar barreras de entendimiento y comunicación entre pueblos.
 2. Contraste entre aspectos culturales de la vida cotidiana que transmite la lengua extranjera y los propios.
 3. Adecuación de los mensajes a las características del interlocutor.
 4. Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.
 5. Uso de fórmulas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas.
 6. Reconocimiento de la presencia e importancia de la lengua extranjera en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
 7. Interés por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
 8. Interés por establecer relaciones sociales con hablantes de lenguas extranjeras.

Criterios de evaluación

- I. Habilidades comunicativas.
1. Extraer información global y específica en los mensajes orales emitidos por los compañeros, el profesor, o por los medios de comunicación, reconocer las estrategias comunicativas utilizadas por los interlocutores y en textos escritos auténticos que versen sobre temas de interés general y utilizar destrezas y estrategias relacionadas con distintos tipos y finalidades de lecturas.
 2. Participar en conversaciones o debates preparados de antemano, utilizar las estrategias adecuadas para asegurar la comunicación con el interlocutor y producir mensajes coherentes y con la corrección formal necesaria para hacer posible dicha comunicación.
 3. Entender la información esencial en textos diversos sobre temas de actualidad, la realidad sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera o que tengan interés informativo, anticipando y deduciendo datos a partir del contexto.
 4. Redactar textos diversos con la corrección sintáctica necesaria para su comprensión y utilizar los distintos elementos que aseguren la cohesión y la coherencia del texto.
- II. Reflexiones sobre la lengua.
1. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, mediante la inducción o deducción de las reglas correspondientes, y utilizar elementos lingüísticos de referencia (gramaticales, léxicos, ortográficos, fonéticos y textuales) que faciliten la sistematización del aprendizaje.
 2. Transferir el conocimiento de las reglas de funcionamiento de la lengua extranjera a situaciones nuevas.
 3. Usar de forma autónoma recursos, fuentes de información y materiales de referencia para contrastar conclusiones, sistematizar y consolidar conocimientos.
 4. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje de forma que se produzcan reformulaciones de reglas, se expresen definiciones sobre lo aprendido y se avance en los nuevos aprendizajes.
- III. Aspectos socioculturales.
1. Interpretar rasgos que definen la cultura o culturas de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar conocimientos de datos de tipo geográfico, histórico, artístico, literario, etc. e incorporar dicho conocimiento en la comunicación en situaciones contextualizadas.
 2. Mostrar acercamiento a la diversidad social y cultural que se transmite cuando se comunica en lengua extranjera y buscar similitudes y diferencias.

3. Desarrollar el interés por valorar positivamente el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional y para el entendimiento de los pueblos y considerar su presencia en el uso de nuevas tecnologías.

4. Profundizar en el conocimiento de la cultura propia a partir de las informaciones socioculturales que transmite la lengua extranjera.

Lenguas Extranjeras II

Contenidos

- I. Habilidades comunicativas.
 1. Narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales.
 2. Participación y contribución activa en discusiones o debates sobre diversos temas.
 3. Expresión de argumentación y contra-argumentación, tanto oralmente como por escrito.
 4. Resolución de problemas de forma cooperativa y toma de decisiones en grupo sobre un tema específico.
 5. Lectura de manera autónoma de textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con los intereses profesionales, presentes o futuros, de los alumnos.
 6. Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.
 7. Finalización de textos de los que se han proporcionado uno a varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia.
 8. Participación en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.

Alemán

- II. Reflexiones sobre la lengua.
 - A. Funciones del lenguaje y gramática.
 1. Comprender narraciones escritas de acontecimientos pasados.
 - El *Präteritum* de los verbos regulares.
 - El *Präteritum* de los verbos irregulares.
 2. Relatar hechos acaecidos en el pasado y en el presente.
 - El pretérito perfecto de los verbos regulares e irregulares.
 - El pluscuamperfecto.
 - Oraciones subordinadas temporales.
 - Conjugación completa del sistema verbal en voz activa.
 3. Expresar relaciones de finalidad y de restricción entre varias acciones.
 - Oraciones finales y concesivas.
 4. Expresar relaciones espaciales, temporales, causales, finales, restrictivas entre objetos o personas.
 - Preposiciones de dativo.
 - Preposiciones de genitivo.
 - Verbos con complemento preposicional.
 5. Ordenar acontecimientos cronológicamente, destacar informaciones, matizar, expresar hechos con coherencia.
 - Orden de los elementos en la oración.
 6. Expresar la posesión, ampliar información sobre objetos y personas.
 - Declinación del pronombre relativo en genitivo.
 - Declinación del pronombre posesivo en genitivo.

7. Describir objetos y personas mediante atributos que expresan temporalidad.

El *Partizip I*.

El *Partizip II*.

8. Expresar condicionalidad, irrealidad, solicitar y preguntar con cortesía.

La perífrasis verbal con *würde* ... infinitivo.

Formas de *Konjunktiv II* de los verbos modales y auxiliares.

Oraciones subordinadas condicionales con y sin nexos.

9. Expresar y comprender procesos de elaboración. Expresar acciones de modo impersonal.

Conjugación de la voz pasiva en presente de indicativo, *Präteritum* y pretérito perfecto.

El complemento agente.

Construcciones impersonales con *man* y en voz pasiva.

10. Expresar deseo, ganas, posibilidad, la conveniencia o inconveniencia de hacer algo.

Construcciones de infinitivo con *zu*.

Los infinitivos activo, pasivo y perfecto.

B. Léxico.

Relacionado con los temas tratados.

Formulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.

Acentuación.

Entonación.

Ritmo.

Francés

- II. Reflexiones sobre la lengua.
 - A. Funciones del lenguaje y gramática.
 1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir, advertir, argumentar.
 - Oraciones explicativas y especificativas.
 - Expresiones para expresar la opinión, el asesoramiento, etc.
 2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.
 - Frasas hechas.
 - Locuciones interrogativas. Estereotipos.
 3. Saber narrar acontecimientos, películas biografías. Planificar el relato, respetando las técnicas de expresión.
 - Empleo del imperfecto / *passé composé* / futuro.
 - Saber estructurar un relato simple.
 4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.
 - Revisión de las oraciones condicionales.
 - Empleo del subjuntivo (presente).
 5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.
 - Colocación de adverbio y adjetivos.
 - Adjetivos compuestos.
 - Explicar rasgos de carácter y comportamiento.
 - Participio de presente y participio pasado.
 - Expresiones idiomáticas.

6. Mostrar acuerdo / desacuerdo. Dar explicaciones.

Conectores: *par conséquent, pour cette raison, donc, le pourquoi, etc.*
Expresiones idiomáticas.

7. Expresar sentimientos y hablar de las relaciones personales.

Être + adjetivos.
La expresión de la comparación (con sustantivos y adjetivos).

Verbos pronominales + adjetivos.
Verbos para expresar el desarrollo de las relaciones personales.

B. Léxico.

Relacionado con los temas tratados.
Formulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

Inglés

II. Reflexiones sobre la lengua.

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir.

Oraciones de relativo especificativas y explicativas.
Oraciones subordinadas consecutivas introducidas por *so / such...that*.

Should / had better.
Nexos: *although, even if, in spite of*.

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.

Estilo indirecto: preguntas.
Estilo indirecto con los siguientes verbos introductorios: *accept, advise, agree, apologise, ask, beg, declare, explain, insist, invite, offer, etc.*

Derivación: sufijos para formar adjetivos y sustantivos.

3. Narrar una biografía y planificar un relato.
Subordinadas de finalidad introducidas por *so (that), (in order) to, in order not to, so as to, so as not to*.
Adjetivos con *too / enough*.

Usos del infinitivo después de ciertos verbos y adjetivos.

Phrasal verbs.
4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.

Oraciones condicionales, revisión de los tres tipos.
Futuro con *will*.
Oraciones condicionales con *unless / as long as / providing that*.

I wish + pasado simple o perfecto.
I wish + *would*.

5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.

Orden de adjetivos y adjetivos compuestos.
Phrasal verbs para explicar rasgos de carácter o modos de comportamiento.
Participio de presente y de pasado.
Expresiones idiomáticas.

6. Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones.

Conectores: *for this reason, in addition, moreover, on the other hand, because, whereas, for example, consequently, etc.*

Regret / remember + gerundio / infinitivo.
Prefijos para formar opuestos: *un-, in-, um-, il-, ir-, dis-, etc.*

7. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas y en la sociedad.

Voz pasiva.
Need / needn't + infinitivo.
Verbos seguidos de gerundio o infinitivo.
Have / get something done.

8. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.

Be + adjetivos.
Comparaciones: *as if, as...as, as though*.
Verbos pronominales seguidos de adjetivos.
Phrasal verbs para hablar del desarrollo de las relaciones personales.

B. Lexico-semántico.

Relacionado con los temas tratados: experiencias, noticias, ocio, intereses, lugares, etc.
Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad: /s/ en posición final, etc.
Formas débiles.
Acentuación de palabras y frases.
Entonación de frases.
Ritmo.

Italiano

II. Reflexiones sobre la lengua.

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Repaso de algunas funciones.

Expresar opiniones.
Expresar hipótesis.
Expresar acuerdo / desacuerdo.
Describir personas, objetos, lugares.
Contar hechos pasados.
Expresar hipótesis.

2. Mostrar desacuerdo: protestar.
3. Saber solicitar información por escrito.

Cartas comerciales (fórmulas).

4. Relatar lo que una persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

El escrito indirecto (tiempos verbales, pronombres, marcadores temporales y espaciales, etc.).
Verbos *domandare, chiedere + se* + verbo conjugado.
Verbos *domandare, chiedere + se* + subjuntivo / indicativo.

Verbos *domandare, chiedere + di + infinitivo*.

5. Interpretar y resumir cosas dichas por otras personas.

Elementos que se repiten / se anulan en el paso del estilo directo al indirecto.

6. La forma pasiva.

Uso de la forma pasiva.
Diferencias entre registros formales e informales, entre lengua oral y escrita.

Elementos para presentar informaciones sobre las que no estamos seguros o han sido pronunciados por otras personas.

7. El *passato* remoto.

Uso del tiempo verbal en la lengua hablada.
Verbos regulares e irregulares.
Otras cartas de registro formal.

B. Léxico.

Lugares, hoteles, carreteras, transportes, ofertas de trabajo, lenguaje burocrático (bancos, oficinas de correos, etc.).

C. Fonética.

Consonantes dobles.
Enfasis.

Portugués

II. Reflexiones sobre la lengua.

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Caracterizar, detallada, física y psicológicamente personas reales o imaginarias. Hablar de calidades y defectos.

Comparaciones.
Perífrasis de: *ir (p.p.s.)* + infinitivo.
Adjetivos calificativos: comparativo y superlativo.
Verbo *ver* y sus derivados: *prever, antever, entrever, rever*.

2. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir. Sugerir y expresar deseos.
Presente del subjuntivo con: *quem quer que, onde quer que, o que quer que, quer...quer*.
Frases enfáticas: verbo *ser*.
Pronombres y oraciones del relativo.

3. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos. Descifrar anuncios.

Concesivas con repetición del verbo: presente del subjuntivo + partícula de ligación + futuro del subjuntivo.
Estilo indirecto - estilo directo.
Derivación por sufijación y prefijación.
Interrogativas indirectas.

4. Narrar una biografía y planificar un relato.
Verbo *ficar* + preposiciones.
Conjunciones y locuciones de subordinación: *que, para que, a fim de que*.
Numerales ordinales.

5. Mostrar acuerdo, desacuerdo y dar explicaciones. Emitir juicios de valor.

Oraciones con: *quanto mais, quanto menos, quanto pior* + presente de indicativo / futuro de subjuntivo ...
mais, menos, pior + presente o futuro de indicativo.
Adverbios: rápidamente, principalmente.

Locuciones preposicionales: *de acordo com, ao longo de*.

6. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Protestar y expresar sentimiento de pesar y arrepentimiento.

Presente del subjuntivo con: *por mais que, por muito que, por pouco que*.

Pretérito imperfecto del subjuntivo con oraciones condicionales.

Expresiones idiomáticas: *dar o braço a torcar, não ter papas na língua*.

Condicional pretérito.

7. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. Reforzar una idea.

Pronombres personales complemento (énfasis).
Pretérito imperfecto del subjuntivo con: *quem me dera que, oxalá, como se*.

Conjugación pronominal con futuro imperfecto del indicativo y condicional presente.

8. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad. Expresar eventualidad en el futuro.

Presente del subjuntivo con expresiones no personales, conjunciones y locuciones.

Futuro del subjuntivo con conjunciones y locuciones.
Adverbios: *acolá, algures*.

B. Léxico.

Relacionado con los temas tratados.
Formulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
Acentuación.
Entonación.
Ritmo.

III. Aspectos socioculturales.

1. Identificación de los rasgos dialectales más significativos de la lengua extranjera.

2. Valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.

3. Reconocimiento de diferencias culturales y de comportamientos sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.

4. Reflexión sobre similitudes y diferencias entre culturas.

5. Valoración de la lengua extranjera como medio para acceder a otras culturas y como instrumento de comunicación internacional.

6. Reflexión sobre otros modos de organizar las experiencias, con el fin de desarrollar actitudes de comprensión hacia otras convenciones culturales.

7. Uso de registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.

8. Reconocimiento de la importancia de la lengua extranjera para profundizar en conocimientos que resulten de interés a lo largo de la vida profesional.

Criterios de evaluación

I. Habilidades comunicativas.

1. Extraer informaciones globales y específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad, aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera y temas generales relacionados con sus estudios e intereses y de textos escritos variados, utilizando las estrategias más adecuadas para inferir significados de datos desconocidos, y demostrar la comprensión con una tarea específica.

2. Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados previamente sobre temas de interés para el alumno, relacionados con otras áreas del currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera y utilizar las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación.

3. Leer de manera autónoma la información contenida en textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con sus estudios e intereses presentes o futuros.

4. Redactar, con ayuda del material de consulta pertinente, textos que demanden una planificación y una elaboración reflexiva de contenidos y cuidar la corrección lingüística, la cohesión y la coherencia.

II. Reflexiones sobre la lengua.

1. Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos y aplicar con rigor los mecanismos de autocorrección que refuerzan la autonomía en el aprendizaje.

2. Utilizar de manera espontánea las estrategias de aprendizaje adquiridas y consultar materiales de referencia tales como diccionarios de varios tipos, gramáticas, grabaciones y otras fuentes, para resolver nuevos problemas planteados en la comunicación o profundizar en el aprendizaje del sistema lingüístico y de datos socioculturales.

3. Analizar y reflexionar sobre los distintos componentes de la competencia comunicativa como elementos que ayudan a lograr éxito en la comunicación.

4. Valorar la efectividad de las reglas que se conocen como resultado de procesos inductivo-deductivos y mostrar disponibilidad para modificarlas si es necesario.

III. Aspectos socioculturales.

1. Analizar, a través de documentos auténticos, las manifestaciones culturales y aspectos sociolingüísticos transmitidos a través de la lengua extranjera, desde una perspectiva enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumno.

2. Identificar elementos cinésicos, gestuales, patrones de comportamiento, etc. que difieren entre los grupos de una misma comunidad lingüística y entre miembros de culturas diferentes.

3. Usar registros adecuados y considerar el contexto en que se produce la comunicación.

4. Comprender datos e informaciones que favorezcan el desarrollo profesional, que sean propias de la civilización de países donde se habla la lengua extranjera y en el ámbito de la comunicación internacional.

SOCIEDAD, CULTURA Y RELIGIÓN

Introducción

El área de Sociedad, Cultura y Religión consta de dos opciones: confesional y no confesional.

Dado que estas enseñanzas forman parte de la programación escolar, el conjunto del área, en su doble vertiente, confesional y no confesional, deberá proporcionar al conjunto de los alumnos una formación humanística lo más completa posible y garantizar su calidad formativa.

Deberá enmarcar la expresión religiosa en su contexto histórico y social y dotar a ésta de un sentido de evolución en el tiempo, incluida la dimensión biográfica de los fundadores de las grandes religiones.

Asimismo incluirá la dimensión cultural y artística del hecho religioso, de manera que su conocimiento contribuya, en todo caso, al mejor acercamiento de los alumnos a las distintas expresiones culturales.

Finalmente posibilitará el análisis comparado de los contenidos y líneas básicas de las grandes religiones vigentes hoy en el mundo y su relación con un orden político basado en los derechos fundamentales de las personas.

Dentro del área de Sociedad, Cultura y Religión, su opción no confesional, entiende el hecho religioso como un elemento de la civilización, y las manifestaciones y expresiones históricas de las distintas religiones, como fenómenos que han influido en mayor o menor grado en la configuración social y cultural de los pueblos y en su trayectoria histórica. En consecuencia, la opción no confesional del Área de Sociedad, Cultura y Religión viene a contribuir a la formación humanística de los alumnos, que completan con ella los conocimientos adquiridos en otras asignaturas.

Con ese fin, el Área de Sociedad, Cultura y Religión, en su opción no confesional, encuadrará el hecho religioso dentro de las siguientes dimensiones:

La dimensión histórica y cultural, que sitúa el conocimiento de las religiones en su realidad histórica concreta, con sus proyecciones positivas y negativas tanto en la configuración de las sociedades en las que surgen e influyen como en las relaciones entre los pueblos. También tienen cabida aquí los condicionamientos y claves culturales que configuran las manifestaciones de la religión, así como los condicionamientos religiosos que han influido en los hechos políticos, sociales, y culturales de la civilización.

La dimensión humanística, que será desarrollada mediante la combinación de tres tipos diferentes de factores relativos a las religiones: primero, las raíces religiosas de muchas estructuras, costumbres y usos sociales de la actualidad; segundo, las diferencias entre los códigos de conducta individual y de relación que sustentan las distintas religiones, derivadas de sus respectivas concepciones del mundo y, tercero, la importancia determinante de la libertad de las conciencias y de la libertad religiosa como elementos esenciales de un sistema político de libertad y convivencia.

La dimensión científica, consistente en la consideración de los hechos religiosos a la luz de la metodología de la historia y de las ciencias sociales y de la naturaleza para distinguir con claridad lo que corresponde a éstas y es propio de la dimensión específicamente religiosa.

La dimensión moral, resultado del análisis de los diferentes sistemas morales propios de cada religión y del estudio de las diversas posturas que las distintas religiones mantienen respecto de los grandes problemas actuales de la Humanidad.

Por otra parte, debe recordarse que las religiones más importantes transmiten su tradición y contenidos en fuentes escritas de alto valor literario, por lo que la lectura de los documentos que contienen leyendas, narraciones, discursos doctrinales o poesía religiosa deberá contribuir al fin buscado en la totalidad de la programación educativa que es el de estimular el interés del alumno por la lectura, su nivel de información y su capacidad de comprensión de diferentes realidades. Asimismo, las representaciones que las distintas culturas han realizado de la religión, como las imágenes, símbolos y rituales de cada sistema religioso, deberá estimular también el ejercicio de valoración estética de las manifestaciones artísticas de lo religioso. Por último, dada la importancia que la sociedad concede a la conservación, reconstrucción y conocimiento del patrimonio religioso de la Humanidad por sus valores históricos y artísticos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación servirán para facilitar al alumno el acceso y conocimiento de todo ese rico patrimonio.

La enseñanza de la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión en primer curso de Bachillerato, abordará la profundización de las formas y manifestaciones del hecho religioso, así como las filosofías o doctrinas que lo afirman o, por el contrario, lo niegan. Se estudiarán

las relaciones de la Política, la Ética y el Estado con la religión, así como la presencia del hecho religioso en la Constitución Española. Todo ello desde una perspectiva que dé respuesta a las inquietudes críticas y analíticas propias de un alumno de Bachillerato.

Objetivos

1. Analizar la relación en las sociedades abiertas y democráticas entre los valores cívicos y religiosos.
2. Adquirir un juicio personal, crítico y razonado sobre las formas de resolver los conflictos en los que intervienen diferentes interpretaciones de los valores cívicos.
3. Analizar las consecuencias de la manipulación totalitaria de las conciencias, bien manipulando, bien destruyendo las creencias religiosas, el pluralismo cultural y político y la libertad de las conciencias.
4. Analizar el papel de la democracia, los derechos humanos y el pluralismo como fundamento de la convivencia.

Contenidos

1. El hecho religioso. Formas y manifestaciones.
2. Dios y el hombre en las religiones monoteístas.
3. La razón y la fe. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y Mística.
4. Política y Religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Tolerancia y Libertad religiosa. Teocracia y fundamentalismos.
5. Sociedad y religión. La «religión civil». Laicismo. El ateísmo como política de Estado.
6. Ética y Religión. Ética pública y éticas privadas.
7. El hecho religioso en la Constitución Española.
8. Valores cívicos y comunicación social. Tolerancia y pluralismo religioso en el Arte, la Publicidad y los Medios de comunicación social.
9. La responsabilidad ante un mundo interdependiente. El concepto de solidaridad y el humanitarismo.

Criterios de evaluación

1. Analizar la relación entre los valores cívicos de una sociedad y la historia de las creencias culturales y religiosas.
2. Identificar la relación que existe entre derechos y obligaciones.
3. Analizar y explicitar los problemas éticos de los distintos ámbitos de la vida científica, social, cultural y religiosa.

Modalidad de Artes

DIBUJO ARTÍSTICO I Y II

Introducción

La presencia de las asignaturas Dibujo artístico, en la modalidad de Artes del Bachillerato se comprende como respuesta a la necesidad de comunicación con nuestros semejantes a través de un lenguaje universal que permita transmitir ideas, descripciones y sentimientos; el lenguaje del dibujo.

El valor formativo de la materia reside en el desarrollo de la capacidad para comprender las formas del entorno y su expresión mediante este lenguaje. Al desarrollo y potenciación de la capacidad observadora se unirá el paulatino dominio de los recursos procedimentales, instrumentos y técnicas que permitan la expresión del pensamiento de forma visual (gráfico-plástica).

Muy importante será concienciar a los alumnos del poder de comunicación del lenguaje del dibujo, un lenguaje que carece de barreras idiomáticas y que posee una inmediatez única para la captación del mensaje. Es a la vez universal e individual. Con el auge de las nuevas tecnologías es necesario dotar al individuo del conocimiento de un lenguaje propio que le permita utilizarlas sin el riesgo de perder su individualidad.

Con la presente organización de contenidos se pretende un sistema de aprendizaje continuo, en el que todo conocimiento nuevo tenga una aplicación inmediata y se comprenda como parte de un proceso.

En general, el desarrollo de los contenidos de la asignatura Dibujo artístico I, obliga a una aproximación a éstos de forma objetiva. Se evitarán las intenciones expresivas de carácter subjetivo, reservadas para Dibujo artístico II.

En la asignatura de Dibujo artístico II, se interpretan las formas desde distintas intenciones comunicativas, se completa el conocimiento de la relación entre las formas y se cultiva el correcto uso de los instrumentos y materiales comenzado en Dibujo artístico I.

Se fomenta el desarrollo de la sensibilidad artística y la creatividad, concienciando siempre del necesario equilibrio emoción-razón que debe existir en el aprendizaje del Dibujo artístico.

Con estos planteamientos de la materia se pretende la adquisición de unos conocimientos, vocabulario y destrezas que permitan al individuo, tanto expresarse correctamente usando los medios gráfico-plásticos, como desarrollar su personalidad artística.

La adquisición de los conocimientos se producirá de forma progresiva y continua para que vaya unida a unos resultados prácticos que motiven al alumno e inviten a invertir un tiempo indispensable para su formación, en un estudio y análisis objetivo y riguroso de las formas, que le permitirá, a continuación, una vez afianzados los conocimientos, enfrentarse a otros contenidos de una manera más creativa y personal.

Dibujo Artístico I

Objetivos:

1. Conocer y distinguir los elementos básicos de configuración de la forma, empleándolos correctamente en la representación analítica de objetos del entorno.
2. Entender la forma de los objetos a representar como consecuencia de su estructura y saberla representar gráficamente.
3. Comprender los distintos datos visuales de las formas como partes relacionadas de un conjunto, prestando especial interés a la relación de proporción entre ellos.
4. Comprender la distinta importancia de los datos visuales que forman el conjunto de las formas, representándolos prioritariamente según su importancia en el conjunto e ignorando detalles superfluos.
5. Conocer la terminología básica de la materia, así como los materiales y procedimientos adecuados al fin pretendido. Adquirir el dominio de las técnicas al servicio de las ideas y proceder de una manera racional y ordenada en el trabajo.
6. Conocer bases teóricas sobre el color que permitan su aplicación plástica de una manera razonada y directa.

Contenidos:

1. La Forma. Introducción a la terminología, materiales y procedimientos propios del contenido. Elementos básicos en la configuración de la forma. La línea como elemento configurador de formas planas

de estructura geométrica sencilla. La línea como elemento configurador de formas volumétricas de estructura sencilla. Partes vistas y partes ocultas. Transformaciones de la forma tridimensional. Secciones y cortes. Proporción entre las partes de una misma forma tridimensional.

2. Las formas asociadas. La composición. Proporción entre distintas formas en el plano. La perspectiva. Aplicación de la perspectiva cónica al Dibujo artístico. Organizaciones compositivas. Simetrías-contrastes-tensiones.

3. El Claroscuro. Introducción a la terminología, materiales y procedimientos básicos propios del contenido. La mancha como elemento configurador de la forma. Importancia del claroscuro para la expresión del volumen.

4. El Color. Introducción a la terminología, materiales y procedimientos básicos. Síntesis aditiva y síntesis sustractiva. Color luz-color pigmento. Modificación del color. Conceptos de saturación-tono-valor. Colores complementarios. Relaciones armónicas e interacción del color.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar con propiedad la terminología específica correspondiente a los distintos contenidos de la materia, así como conocer y utilizar correctamente los procedimientos y materiales empleados.

2. Describir gráficamente objetos del entorno, distinguiendo en ellos elementos básicos de la configuración de su forma (líneas y planos, tanto vistos como ocultos).

3. Representar con intención descriptiva formas tridimensionales sobre el plano, con atención a la proporción y a las deformaciones perspectivas.

4. Representar gráficamente objetos de marcado carácter volumétrico por medio de línea y mancha, sabiendo traducir el volumen mediante planos de grises.

5. Demostrar el conocimiento de los fundamentos físicos del color y su terminología básica.

6. Realizar representaciones plásticas a través de procedimientos y técnicas cromáticas de formas artificiales sencillas, atendiendo a la modificación del color producida por la incidencia de la luz dirigida con ese fin.

Dibujo Artístico II

Objetivos:

1. Saber interpretar una forma desde diversas intenciones comunicativas con técnicas distintas y realizar además modificaciones creativas que propicien la creación de formas nuevas.

2. Comprender y valorar la importancia del estudio al natural de formas orgánicas.

3. Comprender las variables en la composición, experimentando con las relaciones entre los elementos gráfico-plásticos de ésta.

4. Desarrollar la memoria visual y la retentiva, mediante ejercicios que potencien los mecanismos perceptivos y expresivos al servicio de la representación de formas e imágenes procedentes del exterior o del interior de sí mismos.

5. Conocer, apreciar y adecuar las posibilidades expresivas de las distintas técnicas y materiales, aplicándolas de una manera ordenada.

6. Desarrollar la sensibilidad artística. Concienciarse del equilibrio emoción-razón necesario en el aprendizaje del Dibujo artístico.

7. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos como instrumentos de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las ajenas.

Contenidos:

1. Análisis y modificación de la forma. Estudio de la forma. Apunte-esquema-boceto. Representación analítica. Representación sintética.

2. Análisis de formas naturales. Estudio descriptivo. Modificación comunicativa.

3. Aproximación subjetiva a las formas. Psicología de la forma y la composición. Distintas organizaciones espaciales de las formas. Equilibrios y tensiones. Variaciones de la apariencia formal respecto al punto de vista perceptivo. Valor expresivo de la luz y el color. Estudio de la composición en obras de arte de la pintura.

4. Forma real. Memoria visual. Trabajos de retentiva.

5. Análisis de la figura humana. Relaciones de proporcionalidad. Estudio del movimiento en la figura humana.

6. Análisis espaciales. Antropometría. Espacios interiores. Espacios exteriores. Espacios urbanos y naturales.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar correctamente la terminología específica, materiales y procedimientos correspondientes a los distintos contenidos de la materia.

2. Saber interpretar una misma forma u objeto en diversos niveles icónicos (apunte-esquema-boceto) en función de distintas intenciones comunicativas.

3. Realizar dibujos de formas naturales con carácter descriptivo y modificarlas posteriormente con intenciones comunicativas diversas.

4. Representar gráficamente diferentes apariencias de un mismo objeto ocasionadas por su distinta orientación respecto al punto de vista perceptivo.

5. Representar gráficamente un conjunto de volúmenes geométricos y naturales y describir la disposición de los elementos entre sí, atendiendo a las proporciones y a las deformaciones perspectivas.

6. Describir gráficamente lo esencial de formas observadas brevemente con anterioridad mediante definiciones lineales claras y explicativas.

7. Realizar estudios gráficos de figura humana atendiendo principalmente a la relación de proporciones y a la expresividad del movimiento.

8. Representar gráficamente, en bocetos o estudios, aspectos del entorno del aula, edificio del Centro, entorno urbano y exteriores naturales, a fin de conseguir expresar términos espaciales y efectos perspectivos de profundidad, así como valoración de proporciones y contrastes lumínicos.

DIBUJO TÉCNICO I Y II

Introducción

El Dibujo técnico surge en la cultura universal como un medio de expresión y comunicación indispensable, tanto para el desarrollo de procesos de investigación sobre las formas, como para la comprensión gráfica de bocetos y proyectos tecnológicos y artísticos, cuyo último fin sea la creación de productos que puedan tener un valor utilitario, artístico, o ambos a la vez. La función esencial de estos proyectos consiste en ayudar a formalizar o visualizar lo que se está diseñando o creando y contribuye a proporcionar, desde una primera concreción de posibles soluciones, hasta la última fase del desarrollo donde se presentan los resultados en dibujos definitivamente acabados.

Es necesario el conocimiento de un conjunto de convencionalismos que están recogidos en las normas para

el Dibujo técnico, que se establecen en un ámbito nacional e internacional.

La asignatura favorece la capacidad de abstracción para la comprensión de numerosos trazados y convencionalismos, lo que la convierte en una valiosa ayuda formativa de carácter general.

Se aborda el Dibujo técnico en dos cursos, de manera que se adquiera una visión general y completa desde el primero, profundizando y aplicando los conceptos en soluciones técnicas más usuales en el segundo.

Los contenidos se desarrollan de forma paralela en los dos cursos, pero en sus epígrafes se aprecia el nivel de profundización y se determinan, con mayor o menor concreción, las aplicaciones y ejercicios concretos.

En resumen, cada curso, al enunciar sus contenidos, tiene por objeto consolidar los conocimientos anteriores, ahondar en el nivel de profundización y buscar aplicaciones técnico-prácticas.

Objetivos:

1. Desarrollar las capacidades que permitan expresar con precisión y objetividad las soluciones gráficas.
2. Apreciar la universalidad del Dibujo técnico en la transmisión y comprensión de las informaciones.
3. Conocer y comprender los fundamentos del Dibujo técnico para aplicarlos a la lectura e interpretación de los diseños, planos y productos artísticos y a la representación de formas, ateniéndose a las diversas normas, y para elaborar soluciones razonadas ante problemas geométricos en el campo de la técnica y del arte, tanto en el plano, como en el espacio.
4. Valorar la normalización como el convencionalismo idóneo para simplificar, no sólo en la producción, sino también la comunicación, dándole a ésta un carácter universal.
5. Comprender y representar formas, ateniéndose a las normas UNE e ISO.
6. Fomentar el método y el razonamiento en el dibujo, como medio de transmisión de las ideas científico-técnicas.
7. Utilizar con destreza los instrumentos específicos del Dibujo técnico y valorar el correcto acabado del dibujo, así como las mejoras que puedan introducir las diversas técnicas gráficas en la representación.
8. Potenciar el trazado de croquis y perspectivas a mano alzada, para alcanzar la destreza y rapidez imprescindibles en la expresión gráfica.
9. Relacionar el espacio con el plano, comprendiendo la necesidad de interpretar el volumen en el plano, mediante los sistemas de representación.

Dibujo Técnico I

Contenidos:

1. Trazados fundamentales en el plano.
2. Proporcionalidad y Semejanza, Escalas.
3. Polígonos.
4. Transformaciones geométricas.
5. Tangencias.
6. Curvas técnicas. Definiciones y trazado, como aplicación de Tangencias.
7. Curvas cónicas. Definición y trazado.
8. Sistemas de representación.
9. Fundamentos de los sistemas de representación. Características fundamentales. Utilización óptima de cada uno de ellos. Sistema diédrico. Representación del punto, recta y plano; sus relaciones y transformaciones más usuales. Sistemas axonométricos: Isometría y perspectiva caballera. Representación de sólidos.
9. Normalización y Croquización.
10. Normas fundamentales UNE, ISO. La croquización. El boceto y su gestión creativa. Acotación.

Criterios de evaluación:

1. Resolver problemas geométricos, valorando el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Utilizar escalas para la interpretación de planos y elaboración de dibujos.
3. Diseñar objetos de uso común y no excesivamente complejos, en los que intervengan problemas de tangencia.
4. Representar gráficamente una perspectiva cónica a partir de su definición y el trazado de sus elementos fundamentales.
5. Utilizar el sistema diédrico para representar figuras planas y volúmenes sencillos.
6. Realizar la perspectiva de objetos simples definidos por sus vistas fundamentales y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutados a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción sencillos y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, acotación y simplificaciones indicadas en éstas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

Dibujo Técnico II

Contenidos:

1. Trazados en el plano. Arco capaz. Cuadrilátero inscriptible.
2. Proporcionalidad y Semejanza. Teoremas del cateto y de la altura. Figuras semejantes.
3. Potencia. Eje y centro radical. Sección áurea.
4. Polígonos. Rectas y puntos notables en el triángulo. Análisis y construcción de polígonos regulares.
5. Transformaciones geométricas. Proyectividad y homografía. Homología y afinidad. Inversión.
6. Tangencias. Tangencias, como aplicación de los conceptos de potencia e inversión.
7. Curvas técnicas. Curvas cíclicas. Cicloide. Epicicloide. Hipocicloide. Envolverte de la circunferencia.
8. Curvas cónicas. Tangencias e intersecciones con una recta. Elipse. Hipérbola. Parábola.
9. Sistemas de representación. Fundamentos de proyección. Distintos sistemas de representación.
10. Vistas. Vistas, según la norma UNE 1032.
11. Sistema diédrico. Métodos: Abatimiento, giro y cambio de plano. Paralelismo y perpendicularidad. Intersecciones y distancias. Verdaderas magnitudes. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Representación de los poliedros regulares. Intersección con rectas y planos. Secciones y desarrollos.
12. Sistema axonométrico ortogonal. Escalas axonométricas. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones. Relación del sistema axonométrico con el diédrico.

13. Sistema axonométrico oblicuo.
Fundamentos del sistema. Coeficiente de reducción. Verdaderas magnitudes Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones.

14. Sistema cónico de perspectiva lineal.
Fundamento y elementos del sistema. Perspectiva central y oblicua. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Intersección con recta y plano. Trazado de perspectivas de exteriores.

15. Normalización.
Dibujo industrial. Acotación. Dibujo de arquitectura y construcción. Acotación.

Criterios de evaluación:

1. Resolver problemas geométricos y valorar el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Ejecutar dibujos técnicos a distinta escala, utilizando la escala gráfica establecida previamente y las escalas normalizadas.
3. Aplicar el concepto de tangencia a la solución de problemas técnicos y al correcto acabado del dibujo en la resolución de enlaces y puntos de contacto.
4. Aplicar las curvas cónicas a la resolución de problemas técnicos en los que intervenga su definición, las tangencias o las intersecciones con una recta. Trazar curvas técnicas a partir de su definición.
5. Utilizar el sistema diédrico para la representación de formas poliédricas o de revolución. Hallar la verdadera forma y magnitud y obtener sus desarrollos y secciones.
6. Realizar la perspectiva de un objeto definido por sus vistas o secciones y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutadas a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, cortes, secciones, acotación y simplificación, indicadas en ellas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

FUNDAMENTOS DE DISEÑO

Introducción

En una sociedad tan pragmática como la nuestra, el mundo del diseño, en todos sus aspectos, tanto el diseño gráfico, como el tridimensional o el de interiores son de una importancia vital.

Tenemos que crear ciudadanos que sepan expresarse y comunicarse en una sociedad competitiva, a la vez que libre y creativa.

Para ello, partiendo del conocimiento y desarrollo del Diseño desde sus comienzos, en nuestra era industrial, y unidos al cumplimiento de los dos conceptos básicos de todo diseño, funcionalidad y estética, esta asignatura deberá dotar al alumno de los fundamentos básicos y necesarios con los que pueda acceder a profesiones totalmente actuales y de amplio desarrollo de futuro.

Es una asignatura fundamentalmente práctica y experimental. Sin pretender formar especialistas en la materia, sí busca proporcionar al alumno unos conocimientos fundamentales, pero generales en el ámbito del Diseño, haciendo referencia a dos conjuntos básicos: Diseño en el plano, llamándolo gráfico y Diseño en el espacio, integrando en este término el Diseño objetual y el Diseño de interiores.

Objetivos:

1. Fomentar en el alumno la capacidad de investigación e imaginación suficientes para desarrollar la creación de formas nuevas, funcionales y bellas que puedan conectar con una sociedad a la que deberá aportar con sus ideas la renovación necesaria para la comunicación intercultural.
2. Desarrollar la capacidad de percepción en el alumno, tanto en el campo de la publicidad, como sobre cualquier objeto tridimensional que deba cumplir una función.
3. Dominar los elementos básicos del diseño gráfico, tanto plásticos: composición, color, técnica y expresión, como los semióticos: simbología del signo, claridad en los mensajes, psicología del espectador.
4. Adquirir un amplio conocimiento de los sistemas de representación, tanto del sistema diédrico, como de los diferentes tipos de perspectiva para poder representar en un plano diseños tridimensionales.
5. Dominar las técnicas de expresión necesarias para el desarrollo de los diferentes fines.
6. Fomentar y desarrollar la visión espacial del alumno.
7. Analizar, interpretar y modificar los diferentes tipos de diseño presentes en el entorno del alumno.
8. Ser capaces de crear espacios habitables, transformarlos y diseñarlos en un plano.

Contenidos:

1. Diseño gráfico.
Elementos básicos de la forma: punto, línea y plano. Investigación sobre dichas formas. Contraste visual para su mejor percepción. Estudios genéricos para su posterior aplicación: tangencias, enlaces, óvalos, elipses, etc. Tipografía. Estudios del color, tanto desde un punto de vista plástico, como psicológico. La señalética, la semiología, la psicología: conocimientos necesarios de los mismos para que el alumno sea capaz de elaborar mensajes claros con gran contenido en su intención.
2. Diseño tridimensional.
Estudio de los sistemas de representación: sistema diédrico, axonometrías. Acotación. Escalas. Secciones. Estudio de los principales hitos de la historia del Diseño. Nociones de antropometría, ergonomía, biónica. Aplicación del color y las texturas para conseguir los efectos expresivos adecuados.
3. Diseño de interiores.
Perspectiva cónica. Distribución de espacios, itinerarios y recorridos. Estudio del color, de la luz, ambientación.

Criterios de evaluación:

1. Reconocer las formas básicas: punto, línea y plano, así como sus múltiples posibilidades de composición, ritmo, color, etc.
2. Realizar trazados geométricos en proyectos sobre logotipos de imagen de empresa, iconos, etc. y aplicar en ellos sus conocimientos y capacidad de resolución en una imagen creativa.
3. Valorar en los diseños gráficos en general la calidad de la tipografía, color, texturas, así como el contenido de los mensajes.
4. Aplicar los conocimientos de composición, comunicación y expresión en carteles, carátulas de CD, portadas y diseño de libros, folletos y publicidad en general, aplicando criterios críticos.
5. Demostrar la visión espacial por medio de la representación de objetos tridimensionales, dibujados en los diferentes tipos de perspectiva, así como los conocimientos específicos de dichos sistemas de representación.
6. Aplicar los estudios del claroscuro y las texturas al diseño objetual.
7. Demostrar el conocimiento de la perspectiva cónica en el diseño de interiores.

8. Distribuir y transformar espacios habitables y circuitos de tránsito en el diseño de interiores.

9. Conjugar en un proyecto final el estudio lumínico, las texturas y la ambientación, así como estudiar los materiales necesarios acordes con las necesidades del proyecto.

HISTORIA DEL ARTE

Introducción

La Historia del Arte es una disciplina autónoma con sus propios objetivos y métodos. El objeto de estudio de esta materia es la obra de arte como producto resultante de la inteligencia, creatividad y actuación humana en diálogo permanente con el tiempo y el espacio, que se expresa con sus propios códigos y enriquece la visión global de la realidad y sus múltiples formas de hacerse manifiesta. Al mismo tiempo, por la complejidad de factores que confluyen en la creación artística, se relaciona profundamente con otras áreas de conocimiento y campos de actividad.

Se trata de una materia necesaria en la educación artística tanto de carácter general, que implica a todos los ciudadanos, como para los que optan por una formación artística específica, lo que ha hecho de ella una disciplina de gran tradición educativa por sus cualidades formativas y puesto que el arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión que ha alcanzado a través de los medios de comunicación social.

El estudio de la Historia del Arte ha de aportar al alumno los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración de las obras de arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual, teniendo en cuenta que en la sociedad actual, altamente tecnificada, el ámbito de las artes plásticas tradicionales se ha visto enriquecido con la aportación de otras manifestaciones procedentes de los medios de comunicación visual, de modo que el universo de la imagen forma parte de nuestra realidad cotidiana.

Igualmente, la obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye, en sí misma, un valioso documento y un testimonio indispensable y singular para conocer el devenir de las sociedades, al tiempo que se virtualiza como elemento transformador de éstas. Por ello, resulta imprescindible el estudio de la obra de arte en su contexto socio-cultural como punto de partida para el análisis de los diferentes factores y circunstancias implicadas en el proceso de creación de la obra artística, y enseñar a apreciar el arte contextualizado en la cultura visual de cada momento histórico, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas tienen otra dimensión al perdurar a través del tiempo como objetos susceptibles de usos y funciones sociales diferentes en cada época.

Por otro lado, la importancia del patrimonio artístico, los desafíos que plantea su conservación, junto con el potencial de recursos que contiene para el desarrollo inmediato y futuro de la sociedad, constituyen otro motivo fundamental que demanda una adecuada formación que promueva su conocimiento, disfrute y conservación, como legado que ha de transmitirse a las generaciones del futuro.

La práctica docente pone de manifiesto la dificultad de abarcar la amplitud y complejidad de los contenidos de la materia. Por ello, se hace necesaria una selección equilibrada de estos contenidos que permita una aproximación general al desarrollo del arte de Occidente, con especial atención al arte contemporáneo, expresión de la época más inmediata en la que estamos inmersos.

Esta selección responde a un criterio que trata de sintetizar la claridad expositiva y la lógica interna de la materia mediante una visión global.

La formulación de los contenidos para este curso de Bachillerato debe entenderse en un sentido amplio e integrador. No obstante, esta introducción recoge los procedimientos y las actitudes básicas para el análisis, interpretación y valoración de la obra de arte.

Objetivos:

1. Comprender y valorar los cambios en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.

2. Entender las obras de arte en su globalidad, como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y valoradas como documento testimonial de una época y cultura.

3. Utilizar diferentes metodologías para el estudio de la obra de arte, que motiven su conocimiento racional y desarrollen la sensibilidad y la creatividad.

4. Realizar actividades de documentación e indagación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la Historia del Arte.

5. Reconocer y diferenciar las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos del arte occidental, situándolas en el tiempo y en el espacio y valorando su pervivencia en etapas posteriores.

6. Conocer el lenguaje artístico de cada una de las artes visuales y adquirir una terminología específica, utilizándola con precisión y rigor.

7. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico y contribuir a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras.

8. Valorar la ciudad, en su dimensión espacial y temporal, como objeto de la Historia del Arte y marco privilegiado de sus manifestaciones y proyectar esta conciencia hacia su evolución futura.

9. Contribuir a la formación del gusto personal, a la capacidad de disfrutar el arte y a desarrollar el sentido crítico, aprendiendo a expresar sentimientos propios ante las creaciones artísticas.

Contenidos:

1. Aproximación a la Historia del Arte y a los lenguajes artísticos.

El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio. El lenguaje de las artes visuales y su terminología. Percepción y análisis de la obra de arte. Pervivencia y conservación del patrimonio artístico.

2. Los inicios del arte.

El legado de la Prehistoria: la pintura rupestre y la arquitectura megalítica. Aportaciones artísticas de Egipto y Mesopotamia: arquitectura y artes figurativas.

3. El arte clásico: Grecia.

La arquitectura griega. Los órdenes. El templo y el teatro. La Acrópolis de Atenas. La evolución de la escultura griega.

4. El arte clásico: Roma.

La arquitectura: caracteres generales. La ciudad romana. La escultura: el retrato. El relieve histórico. El arte en la Hispania romana.

5. Arte paleocristiano y bizantino.

Aportaciones del primer arte cristiano: la basílica. La nueva iconografía. Arte bizantino. La época de Justiniano. Santa Sofía de Constantinopla y San Vital de Rávena.

6. El arte prerrománico.

El contexto europeo. Época visigoda. Arte asturiano y Arte mozárabe.

7. Arte islámico.

Orígenes y características del arte islámico. La mezquita y el palacio en el arte hispano-musulmán.

8. El arte románico como primera definición de Occidente.

La arquitectura: el monasterio y la iglesia de peregrinación. La portada románica. La pintura mural. El arte románico en el Camino de Santiago.

9. El arte gótico como expresión de la cultura urbana. La arquitectura: catedrales, lonjas y ayuntamientos. La arquitectura gótica española. La portada gótica. La pintura: Giotto y los primitivos flamencos.

10. El arte del Renacimiento. Arte italiano del Quattrocento. La arquitectura: Brunelleschi y Alberti. La escultura. Donatello. La pintura. Masaccio, Fra Angelico, Piero della Francesca y Botticelli. El Cinquecento. De Bramante a Palladio: el templo, el palacio y la villa. La escultura. Miguel Ángel. La pintura: escuela romana y escuela veneciana. El Renacimiento en España. Arquitectura, Escultura y Pintura: El Greco.

11. El arte barroco. Urbanismo y arquitectura. Bernini y Borromini. El palacio del poder. Versalles. España: De la plaza mayor al palacio borbónico. La escultura barroca. Bernini. La imaginería española. La pintura barroca: italiana, flamenca y holandesa: Rubens y Rembrandt. La pintura española: Ribera, Zurbarán y Murillo. Velázquez.

12. Las artes europeas a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX.

El Neoclasicismo. Urbanismo y arquitectura. Escultura: Canova. Pintura: David y Goya. El Romanticismo. La pintura romántica. Delacroix.

13. Hacia la arquitectura moderna: Urbanismo y arquitectura en la segunda mitad del siglo XIX.

Las grandes transformaciones urbanas. El eclecticismo. La arquitectura de los nuevos materiales. La escuela de Chicago. El modernismo.

14. El camino de la modernidad: Las artes figurativas en la segunda mitad del siglo XIX.

La pintura realista. Courbet. La pintura impresionista. El neoimpresionismo. La escultura. Rodin.

15. Las vanguardias históricas: las artes plásticas en la primera mitad del siglo XX.

Fauvismo y expresionismo. Cubismo y futurismo. Los inicios de la abstracción. Dadá y surrealismo. Dalí. Picaso.

16. Arquitectura y urbanismo del siglo XX. El movimiento moderno: El funcionalismo. La Bauhaus. Le Corbusier. El organicismo. Wright. La arquitectura postmoderna. Últimas tendencias.

17. De la abstracción a las últimas tendencias: las artes plásticas en la segunda mitad del siglo XX.

El expresionismo abstracto y el informalismo. La abstracción postpictórica y el minimal art. La nueva figuración. El pop art. El hiperrealismo. Últimas tendencias.

18. El arte y la cultura visual de masas. Arte y sociedad de consumo. La fotografía. El cine. El cartel y el diseño gráfico. El cómic. Las nuevas tecnologías.

Criterios de evaluación:

1. Analizar y comparar los cambios producidos en la concepción del arte y sus funciones en distintos momentos históricos y en diversas culturas.

2. Relacionar las manifestaciones artísticas con su contexto histórico y cultural y valorar la diversidad de corrientes y modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época.

3. Analizar, situar en el tiempo y en el espacio e interpretar, a partir de diversas metodologías, obras de arte representativas en la evolución de la cultura occidental.

4. Utilizar, con precisión y rigor, la terminología específica de las artes visuales.

5. Interpretar los principales códigos iconográficos de la cultura visual de Occidente.

6. Valorar obras de arte significativas de nuestro patrimonio cultural en su contexto original, en museos y exposiciones, con especial atención al entorno del alumno.

7. Realizar actividades de documentación e indagación a partir de fuentes de información diversas (textos, imágenes, plantas, alzados, planos,...), sobre determinados aspectos de la creación artística.

8. Utilizar un método de comentario que integre la valoración objetiva de la obra de arte y la creatividad personal de alumno, y expresarlo con la debida claridad y corrección formal.

9. Explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social.

IMAGEN

Introducción

La materia de Imagen tiene especial interés en el currículo de Artes, puesto que es una materia interdisciplinar, en la que los alumnos deberán utilizar muchas de las capacidades adquiridas en el estudio de otras disciplinas. De ahí que su valor formativo reside, no sólo en que potencia de modo especial la creatividad, sino en el hecho de que, para cursarla con provecho, hay que poseer conocimientos de Dibujo artístico y técnico y resulta muy conveniente tener un dominio razonable de las Técnicas de expresión gráfico-plástica, de la teoría del Diseño y de Volumen.

Además, en Imagen, los alumnos van a adquirir un repertorio de nociones y de procedimientos que antes no han tenido ocasión de aprender, como son los de fotografía, cine, vídeo, técnicas informáticas específicas aplicadas al dibujo, etc., lo que hace que esta materia sea especialmente atractiva.

Pero este atractivo lleva aparejada una considerable dificultad, puesto que es una materia extensa y compleja, que por su propia naturaleza abarca muy distintos campos. Ello hace que sea muy complicado proporcionar una información exhaustiva de todos ellos, y que deba abordarse con una razonable dosis de realismo.

El currículo que se presenta se basa en un enfoque más práctico que teórico. Se ha procurado aligerar los fundamentos conceptuales reduciéndolos a los imprescindibles, a la vez que se ha hecho mayor hincapié en los contenidos procedimentales. Es cierto que, en Bachillerato, se debe proporcionar a los alumnos una base conceptual suficiente, pero sin olvidar, en ningún momento, que esta primera aproximación al complejo mundo de la imagen debe aportar una información elemental sobre cada uno de los núcleos temáticos que se desarrollan. No se debe, por lo tanto, incurrir en la pretensión de impartir unas bases teóricas fundamentales, ya que esto es algo que debe reservarse para estudios especializados posteriores.

Un enfoque práctico, mediante el que los alumnos se expresen a través de la imagen, aplicando con rigor conocimientos y técnicas que ya han adquirido, tiene la ventaja de resultar especialmente motivador. Por otra parte, la experiencia cognitiva lograda a través de distintas realizaciones creativas mediante la imagen (ya sea con fotografías, comics, vídeos, etc.), constituye la base para que, en un momento posterior, puedan construir sus propios conceptos.

Por consiguiente, tanto los objetivos, como los criterios de evaluación se han formulado de modo realista, atendiendo a las posibilidades de los centros y a las de los alumnos. Se han obviado formulaciones excesivamente ambiciosas tratando, en todo momento, de proporcionar al profesorado unos instrumentos que faciliten un enfoque didáctico preciso, tanto para impartir las

enseñanzas como para evaluar el grado en que se han alcanzado los objetivos.

Objetivos:

1. Conocer los principios generales que informan el mundo de la imagen como medio cognoscitivo y expresivo.
2. Entender la interrelación que existe entre la imagen y las distintas técnicas expresivas.
3. Valorar la importancia de dominar el dibujo artístico y técnico, la teoría del color y su capacidad expresiva, así como las diversas técnicas de expresión gráfico-plástica.
4. Conocer los principios en los que se basa la fotografía y las principales técnicas de realización y revelado.
5. Elaborar comics utilizando diversas técnicas (pluma, pincel, aguada, etc).
6. Conocer las distintas posibilidades que ofrece la informática para generar imágenes estáticas y en movimiento.
7. Entender los principios en los que se basa el cine como medio expresivo, así como su terminología fundamental.
8. Conocer y practicar las técnicas básicas de la animación (dibujos animados en 2D y 3D, plastilina, recortables, etc).
9. Analizar y crear mensajes publicitarios con diversas técnicas y estilos.
10. Conocer las técnicas de la ilustración y crear ilustraciones para diversos textos (literarios, científicos, etc).

Contenidos:

1. Teoría general de la imagen.
Naturaleza y concepto de la imagen. La imagen y el conocimiento. La imagen creativa como medio expresivo.
2. Imagen fija.
La fotografía: principios generales. La imagen secuenciada. El comic y el story board: técnicas y estilos. Imágenes generadas por ordenador.
3. Imagen en movimiento.
El cine de imagen real: principios generales y terminología específica. El cine de animación. Leyes de la animación. Los dibujos animados. El vídeo.
4. Imágenes integradas.
La publicidad gráfica. El cartel. La ilustración. Multimedia.

Criterios de evaluación:

1. Exponer los conceptos fundamentales y las principales teorías sobre la imagen.
2. Elegir la técnica y el estilo gráfico para expresar, mediante imágenes, un mensaje.
3. Utilizar la fotografía como medio expresivo, tanto en blanco y negro como en color.
4. Diseñar y realizar secuenciaciones de una historia, tanto como base para una realización cinematográfica (story), como en su estricto valor narrativo (comic, fotonovela).
5. Distinguir los distintos enfoques y planificaciones que se utilizan en el lenguaje cinematográfico.
6. Exponer las leyes de la animación y ponerlas en práctica mediante la planificación y diseño de dibujos animados en 2D.
7. Exponer los principios básicos de la publicidad y crear mensajes publicitarios.
8. Diseñar y realizar carteles.
9. Ilustrar distintos textos utilizando técnicas y estilos gráficos diversos.
10. Planificar diseños multimedia.

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA

Introducción

Con la materia Técnicas de expresión gráfico-plástica se pretende desarrollar en el alumnado un lenguaje propio de expresión y comunicación visual. La finalidad de esta materia consiste en enseñar a manejar formas, colores, texturas y materias para expresar algo estéticamente.

El alumnado debe alcanzar unas capacidades y destrezas a través de una formación en medios y técnicas artísticas de dibujo, pintura, grabado y estampación, estimulándole a la comprensión y disfrute de la obra de arte.

Las Técnicas de expresión gráfico-plástica facilitarán e impulsarán el deseo de comunicación a través de las imágenes, poniendo a nuestro servicio los medios y técnicas tradicionales y los actuales. Fomentarán la creatividad mediante la experimentación con distintos materiales artísticos.

La expresión del pensamiento gráfico-plástico es necesariamente visual e implica una relación emisor-receptor con la finalidad de disfrute visual o de aplicación y utilidad práctica o de ambos a la vez. Para expresar satisfactoriamente este pensamiento debemos utilizar unos recursos, unas técnicas de expresión, que serán las intermediarias en el proceso formativo, no debiendo ser utilizadas sólo como técnicas expresivas independientes, sino como medios al servicio de una formación global del individuo.

Objetivos:

1. Continuar el proceso de sensibilización del alumno con el entorno natural y cultural, así como con el desarrollo de la capacidad creativa.
2. Conocer los materiales y las técnicas de expresión gráfico-plásticas, analizando sus fundamentos y el comportamiento de los materiales en sus respectivos soportes.
3. Conocer y diferenciar los recursos expresivos y comunicativos que proporcionan las distintas técnicas.
4. Utilizar adecuadamente los materiales y las técnicas durante el proceso de elaboración de una obra, experimentando diferentes posibilidades y combinaciones.
5. Apreciar, en la observación de las obras de arte, la influencia de las técnicas y modos de expresión empleados, relacionándolos con su entorno cultural.
6. Desarrollar mediante la selección y combinación de técnicas y procedimientos la capacidad creativa y de comunicación.
7. Sensibilizar ante el hecho estético en la cultura, apreciando y respetando tanto el valor de las técnicas tradicionales como el de las actuales.

Contenidos:

1. Técnicas de dibujo.
Técnicas secas: grafitos, carboncillos, pasteles, lápices compuestos de colores y grasos. Soportes. Técnicas húmedas y mixtas. La tinta. Rotuladores, estilógrafos, plumas y pinceles. Soportes.
2. Técnicas de pintura.
Soportes, pigmentos, aglutinantes y disolventes. Técnicas al agua. Acuarela, témpera y temple. La aerografía. Técnicas sólidas, oleosas y mixtas. Pastel, encaustos óleos y acrílicos.
3. Técnicas de grabado y estampación.
Monotipia, litografía, serigrafía, xilografía, calcografía y nuevas calcografías y estampaciones.
4. El lenguaje gráfico-plástico. Aplicaciones.
Forma, color, textura y composición.
5. Incidencia de las técnicas en el proceso artístico-cultural.
Técnicas y estilos. Las técnicas en la Historia. Nuevos materiales y técnicas de la expresión artística.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar las técnicas y materiales más comunes de la comunicación artística atendiendo a su comportamiento.
2. Seleccionar y aplicar una técnica específica para la resolución de un tema concreto.
3. Experimentar con diferentes materiales y técnicas en la ejecución de un dibujo, pintura o grabado.
4. Planificar el proceso de realización de un dibujo, pintura o grabado, definiendo los materiales, procedimientos y sus fases.
5. Establecer la relación entre diferentes modos de emplear las técnicas y épocas, culturas y estilos.
6. Identificar y comparar las técnicas, reconocer tanto las tradicionales como las innovadoras, como vías expresivas del arte y la cultura.

VOLUMEN

Introducción

Dentro del Bachillerato de Artes, la asignatura de Volumen se ocupa del estudio específico del lenguaje tridimensional en el ámbito de la expresión artística, garantizando la coherencia e interrelación didáctica con los conocimientos y metodologías desarrollados por las demás materias.

Esta materia profundiza en el aprendizaje de los lenguajes plásticos. Asimismo y en consonancia con la singularidad de toda actividad artística se pretende desarrollar la actitud espacio-temporal de modo que se revele su particularidad como individuo en su relación con el entorno físico y social.

Las aportaciones que esta materia en particular y la enseñanza artística en general, hacen al conjunto del proceso educativo serían, entre otras, las siguientes:

1. Estimula y complementa el desarrollo de la personalidad en sus diferentes niveles. Se ejercitan los mecanismos de percepción, se desarrolla el pensamiento visual y con ello se enriquece el lenguaje icónico, es decir, el alumnado toma conciencia del proceso perceptivo y se capacita para mantener una comunicación ágil dentro un medio socio-cultural que exige a la persona una constante actualización del lenguaje de la forma, para la correcta comprensión del mismo.
2. Desarrolla la capacidad creadora, ya que la actividad artística en general juega un papel primordial en el desarrollo de la producción mental de tipo divergente, aquella mediante la cual, el individuo es capaz de aportar soluciones diferentes, nuevas y originales, un factor que ha de considerarse primordial. También potencia la capacidad para producir respuestas múltiples ante un mismo estímulo y fomenta posturas activas ante la sociedad y la naturaleza, promoviendo a su vez actitudes receptivas respecto a la información que le llega del entorno, es decir, también desarrolla la sensibilidad.
3. Fomenta una actitud estética hacia el medio, considerando como actitud estética aquella interacción entre individuo y objeto en la cual la organización de ese objeto provoca una experiencia estimulante en el individuo.

Centrando estas aportaciones en el campo que atañe a la asignatura de Volumen, podemos decir que:

1. Estimula y ejercita los mecanismos de percepción espacial o del fenómeno tridimensional, enriqueciendo el lenguaje icónico de carácter volumétrico, agilizando su manejo y, en último extremo, facilitando la comunicación del individuo con su entorno espacial y formal.
2. Desarrolla la capacidad creadora en el área tridimensional al estimular la producción divergente de configuraciones volumétricas.

3. Asimismo desarrolla la sensibilidad hacia todas aquellas manifestaciones, artísticas o no, del lenguaje tridimensional.

En definitiva, en esta asignatura debe ser prioritario el desarrollo de la capacidad perceptiva de las formas volumétricas y de su espacio constituyente para la interpretación plástica de la realidad tangible, estimulando en el estudiante una visión de la actividad artística como un medio más con el cual establecer un diálogo enriquecedor con el entorno físico y con el resto de la sociedad, un medio expresivo valioso no sólo durante el período de formación académica, sino también a lo largo de toda su vida. Deberá procurarse asimismo, dotar al alumno de los conocimientos técnicos necesarios que le permitan el análisis de la forma tridimensional y de sus aplicaciones más significativas en el campo científico, industrial y artístico.

Objetivos:

1. Conocer y comprender el lenguaje tridimensional, asimilando los procedimientos artísticos básicos aplicados a la creación de obras y objetos de carácter volumétrico. Se trata de que el alumno sin llegar a un grado de profundización propio de un nivel de especialización logre cierto dominio y agilidad en el manejo de los medios básicos de expresión del lenguaje tridimensional, conociendo las técnicas y los materiales más comunes.
2. Emplear de modo eficaz los mecanismos de percepción en relación con las manifestaciones tridimensionales, ya sean éstas producto del medio natural o de la actividad humana, artística o industrial.
3. Armonizar las experiencias cognoscitivas y sensoriales que conforman la capacidad para emitir valoraciones constructivas y la capacidad de autocritica a fin de desarrollar el sentido estético.
4. Aplicar con lógica la visión analítica y sintética al enfrentarse con el estudio de objetos y obras de arte de carácter tridimensional. El individuo no sólo debe «saber ver» sino razonar con espíritu analítico, profundizando en las estructuras del objeto y en su lógica interna y, mediante un proceso de síntesis y abstracción, llegar a la representación del mismo.
5. Mantener una postura activa de exploración del entorno, buscando todas aquellas manifestaciones susceptibles de ser tratadas o entendidas como mensajes de carácter tridimensional dentro del sistema icónico de su medio cultural.
6. Desarrollar una actitud reflexiva y creativa en relación con las cuestiones formales y conceptuales de la cultura visual en la que se desenvuelve.

Contenidos:

1. Génesis del volumen a partir de una estructura bidimensional.

Quedan encuadrados aquí aquellos temas que acerquen al alumno a la realidad tridimensional, tomando como punto de origen una superficie bidimensional que sirve de apoyo al estudio individualizado de los conceptos y mecanismos más primarios y elementales tales como la textura, el claroscuro, el hueco, pliegues y deformaciones, etc., aplicados en la elaboración de formas volumétricas. Con ello se estimulará el desarrollo de una actitud de exploración del entorno cotidiano, actitud que ha de estar presidida por un espíritu reflexivo y creativo.

2. El volumen exento. Aproximación a la racionalización de la forma tridimensional.

La temática agrupada bajo este núcleo tiene como fin específico el aislamiento de la forma volumétrica y su análisis tanto desde el punto de vista formal (racionalización de las coordenadas espaciales, modulación del espacio, las formas abiertas y las formas cerradas, la relación espacio-masa, etc.) como desde el punto de vista constructivo que capacitará al alumno para aportar

soluciones conceptuales, técnicas y materiales a los distintos problemas formales que se le planteen.

3. Valoración expresiva y creativa de la forma tridimensional.

Los aspectos técnicos y conceptuales han de entenderse como manifestaciones de una misma realidad. La trama temática que enlace técnica, concepto y expresión deberá estar estrechamente relacionada con el entorno espacio-temporal y los intereses del alumno y ha de fomentar la búsqueda y experimentación desde la creatividad.

4. Principios de diseño y proyectación de elementos tridimensionales.

Este núcleo de contenidos está orientado hacia el estudio de los objetos del mundo cotidiano que nos rodea, apreciándolos como organizaciones de carácter tridimensional. Aquí los problemas formales y técnicos están íntimamente ligados a un nuevo concepto: la función. Relacionar técnica, forma y función será el objetivo específico de las propuestas de trabajo que desarrollen este núcleo.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar los medios (modelado y vaciado) y los materiales (arcilla, escayola, porexpan, etc.) básicos en la elaboración de composiciones tridimensionales elementales, estableciendo una relación lógica entre la forma y los medios expresivos por una parte y las técnicas y los materiales por otra.

2. Analizar desde el punto de vista formal y funcional objetos presentes en la vida cotidiana, identificando y valorando los aspectos más notables de su configuración tridimensional y la relación que se establece entre su forma y su función.

3. Valorar y utilizar de forma creativa y acorde con las intenciones plásticas las posibilidades expresivas de los diversos materiales, acabados y tratamientos cromáticos en la elaboración de composiciones tridimensionales simples.

4. Representar esquemática y tridimensionalmente objetos del entorno cotidiano y evidenciar su estructura formal básica.

5. Buscar y elaborar alternativas a la configuración tridimensional de un objeto o pieza de carácter escultórico descomponiéndolo en unidades elementales y reorganizando dichas unidades hasta conseguir composiciones plásticamente expresivas, equilibradas y originales.

6. Comprender y aplicar los procesos de abstracción inherentes a toda representación, valorando las relaciones que se establecen entre la realidad y las configuraciones tridimensionales elaboradas a partir de ella.

7. Diseñar y construir módulos tridimensionales que permitan estructurar de forma lógica, racional y variable el espacio volumétrico, tomando dichos módulos como unidades elementales de ritmo y organización.

8. Crear configuraciones tridimensionales dotadas de significado en las que se establezca una relación lógica y exenta de contradicciones entre la imagen y su contenido.

Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales

ECONOMÍA

Introducción

La Economía ocupa en la actualidad un lugar relevante en la vida del individuo. Multitud de realidades cotidianas son o están relacionadas con ella. Su conocimiento e identificación facilitan la comprensión y posibilitan una toma de decisión responsable.

La formación económica en el currículo de los alumnos de Bachillerato posibilita el tener una visión más amplia de la sociedad actual y sus problemas económicos, tales como la inflación, desempleo y de sus dimensiones productivas, de distribución y de administración de los recursos que generan.

Para la comprensión de la Economía es necesario relacionarla con otras ciencias como las Matemáticas, la Geografía, la Historia, la Filosofía, etc., que suponen un fundamento para su estudio, lo que permitirá al alumno obtener una nueva visión de estas materias.

En un mundo en el que la Economía juega un papel crucial en la configuración de valores y actitudes, con una clara influencia sobre las acciones de los individuos y los grupos, adquiere gran importancia la educación en valores, como la solidaridad entre los pueblos, los nuevos planteamientos ecológicos, consecuencia del crecimiento económico, la actitud madura ante el consumismo y favorecer una actitud crítica ante las injusticias y desigualdades económicas y favorable ante la creación de empleo, la generación de riqueza y de bienestar social.

Todas estas cuestiones hacen que en la actualidad sea casi indispensable poseer unos conocimientos básicos sobre economía, tanto para comprender el mundo en general, como para su utilización individual.

La metodología a seguir para impartir esta materia ha de ser la que presente los problemas económicos relacionados con el contexto sociocultural en el que se encuentre el alumno. Se expondrá la Economía como una ciencia social en continua evolución, y se propondrán investigaciones sencillas a realizar en su entorno, que verá la Economía como algo cercano y útil, no como una materia abstracta que está lejana a su realidad.

Objetivos:

1. Identificar el ciclo de la actividad económica. Distinguir los diferentes sistemas económicos y formar un juicio personal acerca de las bondades y defectos de cada uno de ellos.

2. Manifestar interés y curiosidad por conocer los grandes problemas económicos actuales y analizarlos con sentido crítico y solidario.

3. Relacionar hechos económicos significativos con el contexto social, político y cultural en que ocurren. Trasladar esta reflexión a sus situaciones cotidianas.

4. Conocer el funcionamiento del mercado, así como sus límites y fallos, formulando un juicio crítico del sistema.

5. Conocer y comprender los rasgos característicos de la situación y perspectiva de la economía española, analizando su posición en el contexto económico internacional.

6. Formular juicios y criterios personales acerca de problemas económicos de actualidad. Comunicar sus opiniones a otros, argumentar con precisión y rigor y aceptar la discrepancia y los puntos de vista distintos como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.

7. Interpretar los mensajes, datos e informaciones que aparecen en los diversos medios de comunicación sobre desajustes económicos de la actualidad y analizar las medidas correctoras de política económica que se proponen.

Contenidos:

1. La actividad económica y sistemas económicos. El contenido económico de las relaciones sociales. El conflicto entre recursos escasos y necesidades ilimitadas. Rasgos diferenciales de los principales sistemas económicos.

2. Producción e interdependencia económica. El proceso de producción: sus elementos. División técnica del trabajo, productividad e interdependencia. La empresa como instrumento de coordinación de la producción. Sectores económicos.

3. Intercambio y mercado.
Oferta, demanda, equilibrio de mercado y fijación de precios dentro de un mercado.

Funcionamiento de los distintos tipos de mercado, efectos que se producen en el precio y en cantidades de equilibrio en el entorno de cada uno de ellos, introduciendo a su vez el concepto de elasticidad.

4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía.

Riqueza nacional e individual. El Producto Nacional y las principales magnitudes relacionadas. La distribución de la renta. Cálculo e interpretación de indicadores económicos básicos y su análisis cuantitativo.

5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en economía.

El papel del sector público en la economía, principales alternativas y objetivos perseguidos con la intervención. Introducción a las políticas fiscales y monetarias.

6. Aspectos financieros de la economía.

El dinero: funciones y clases. Proceso de creación del dinero. Valor del dinero, indicadores de su variación e inflación. Identificación y análisis de las distintas teorías explicativas de la inflación. El sistema financiero.

7. Economía Internacional.

Comercio internacional. Áreas de integración económicas regionales. La Unión Europea. Globalización. Mercados de bienes y financieros.

Criterios de evaluación:

1. Identificar los problemas económicos básicos de una sociedad y razonar la forma de resolverlos en los principales sistemas económicos, así como sus ventajas e inconvenientes.

2. Señalar las relaciones existentes entre división técnica del trabajo, productividad e interdependencia económica. Analizar el funcionamiento de los distintos instrumentos de coordinación de la producción, así como sus desajustes. Comprobar la adquisición de un conocimiento global sobre la estructura productiva en nuestro país.

3. Interpretar las variaciones en precios de bienes y servicios en función de distintas variables y analizar las desviaciones que se producen en la práctica entre este conocimiento teórico y el mercado real.

4. Diferenciar las principales magnitudes macroeconómicas y analizar las relaciones existentes entre ellas, valorando los inconvenientes que presentan como indicadores de la calidad de vida.

5. Explicar e ilustrar con ejemplos significativos las finalidades y funciones del Estado en los sistemas de economía de mercado e identificar los principales instrumentos que utiliza, valorando las ventajas e inconvenientes de su papel creciente en la actividad económica.

6. Describir el proceso de creación del dinero, los cambios en su valor y la forma en que éstos se miden, e identificar las distintas teorías explicativas sobre las causas de la inflación y sus efectos sobre el conjunto de la economía.

7. Distinguir entre datos, opiniones y predicciones. Reconocer distintas interpretaciones y señalar las posibles circunstancias y causas que las explican, a partir de informaciones procedentes de los medios de comunicación social que traten, desde puntos de vista dispares, una cuestión de actualidad referida a la política económica del país o Comunidad Autónoma.

SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

Introducción

El crecimiento de las relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales,

turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad en aumento en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo del empleo y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras supone la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias. Asimismo, facilita las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender la lengua propia.

La integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas demanda también el dominio de lenguas extranjeras que facilite la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

En este contexto, se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.

El alumnado que accede al Bachillerato y, concretamente, a la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, lleva un bagaje de conocimiento de la lengua extranjera que le permite desenvolverse en situaciones habituales de comunicación. En esta etapa, es necesario desarrollar más su autonomía ya que se habrán perfilado con mayor precisión las necesidades e intereses de futuro en cada alumno. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera en esta Modalidad de Bachillerato supondrá, por una parte, la prolongación y consolidación de lo que ya se conoce y, por otra, un desarrollo de capacidades más especializadas en función de los intereses profesionales y académicos que guiarán el futuro laboral del alumno.

Las Administraciones Educativas podrán ofrecer una segunda lengua extranjera como asignatura optativa para los alumnos que cursen otras modalidades de Bachillerato, según se establece en el presente Real Decreto.

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Es precisamente en esta etapa posterior cuando se deben desarrollar aún más los mecanismos que permitan al alumnado continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el currículo para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato contempla que los alumnos, por una parte, continúen desarrollando su competencia comunicativa en la lengua extranjera en la que se han iniciado a lo largo de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y, por otra parte, que adquieran un nivel adecuado de competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera que se ha podido iniciar ya en la etapa anterior.

El Consejo de Europa también establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación.

Las tareas de comunicación configuran un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa con-

creta dentro de un ámbito específico. Para su realización, se activa la competencia comunicativa, se ponen en juego diversas estrategias y se utilizan diferentes destrezas lingüísticas y discursivas de forma contextualizada. Por lo tanto, las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo.

La competencia comunicativa, que se desarrollará en el proceso de realización de tareas de comunicación, incluirá las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfo-sintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.) y competencia sociolingüística (convenciones sociales, intencionalidad comunicativa, registros, etc.). La competencia estratégica se podría incluir también como subcompetencia de la competencia comunicativa.

El alumnado utilizará estrategias de comunicación de forma natural y sistemática con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de las destrezas comunicativas. Las destrezas que se desarrollarán serán: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales) y basadas en la interacción o mediación.

La especificación de contenidos por cursos ha de ser interpretada como un continuo en el que las habilidades comunicativas, la reflexión sobre la lengua y los aspectos socioculturales se irán construyendo progresivamente y, por lo tanto, cualquier conocimiento tratado anteriormente volverá a aparecer en diferentes contextos. De igual modo, la correlación entre funciones del lenguaje y aspectos gramaticales será tratada de forma flexible, entendiendo que una misma función del lenguaje se puede realizar a través de distintos exponentes lingüísticos y viceversa.

El enfoque expuesto anteriormente conlleva una serie de implicaciones metodológicas que se concretan en la necesidad de seleccionar temas para el desarrollo de unidades de trabajo que resulten no solo interesantes para los jóvenes de esta edad, sino que contemplen sus necesidades futuras. Las tareas de aprendizaje se suscitán a partir de los temas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y, en torno a ellas, se plantearán los objetivos y se generarán los contenidos que actuarán como elementos que faciliten la consecución de los mismos. Considerando las tareas como núcleo del aprendizaje, la evaluación estará integrada en las mismas y atenderá no sólo a los logros conseguidos sino a la identificación de las dificultades que surjan.

Tanto los aprendizajes previos de los alumnos como el desarrollo de los procesos de autonomía facilitarán que, aunque se trate de una segunda lengua extranjera, se puedan plantear tareas de aprendizaje con contenidos y objetivos equivalentes a los de la primera lengua extranjera. De igual forma, la autonomía en el aprendizaje contribuirá a lograr que éste sea más personalizado y se suscite interés por otras lenguas extranjeras.

Asimismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras contribuirá a la formación educativa del alumnado desde una perspectiva global que favorezca el desarrollo de su personalidad, la integración social, las posibilidades de acceso a datos de interés, etc. Especialmente, en esta etapa educativa, los idiomas se utilizarán para promover la formación intelectual y conocer informaciones específicas propias de otras áreas de conocimiento, que permitan al alumnado estar en contacto con los cambios permanentes en el saber científico, humanístico y tecnológico.

Objetivos:

1. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.

2. Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.

3. Leer sin ayuda de diccionario textos de temática general o adecuados a sus intereses, comprender sus elementos esenciales y captar su función y organización discursiva.

4. Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita, con el fin de comunicar con fluidez y corrección mediante el uso de estrategias adecuadas.

5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.

6. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la lengua extranjera en el futuro.

7. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.

8. Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión de la lengua y cultura propias, y como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural.

9. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

Contenidos:

I. Habilidades comunicativas.

1. Predicción e inferencia de informaciones en distintos tipos de textos y comprobación de las ideas anticipadas o suposiciones hechas mediante la escucha o lectura posterior.

2. Obtención de información global y específica en textos orales y escritos, identificando las ideas principales contenidas en los mismos y familiarizándose con distintos acentos con el fin de realizar las tareas requeridas.

3. Identificación de palabras de enlace y elementos de referencia en textos para interpretar la cohesión y coherencia de los mismos.

4. Lectura autónoma de textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con los intereses profesionales, presentes o futuros, de los alumnos.

5. Comparación y contraste entre informaciones sobre un mismo tema publicados o emitidos en diversos medios de comunicación.

6. Participación activa en discusiones o debates sobre diversos temas, usando argumentación y contraargumentación, tanto oralmente como por escrito con el fin de resolver problemas de forma cooperativa o tomar decisiones en grupo sobre un tema específico.

7. Narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales y redacción de distintos tipos de textos atendiendo a las características que los definen.

8. Construcción de textos coherentes atendiendo a la corrección en el uso de elementos lingüísticos, estructuración de frases y párrafos y relevancia del contenido e ideas expuestas en relación con un tema determinado.

9. Planificación de los mensajes que se desean transmitir teniendo en cuenta a los interlocutores, la intención comunicativa y los esquemas textuales adecuados.

10. Participación en la elaboración de proyectos, tales como la elaboración de un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc., integrando las destrezas de forma apropiada.

Alemán

II. Reflexión sobre la lengua.

A. Funciones de lenguaje y gramática.

1. Comprender narraciones escritas de acontecimientos pasados.

2. Relatar hechos acaecidos en el pasado y en el presente.

3. Expresar relaciones de finalidad y de restricción entre varias acciones.

4. Expresar relaciones espaciales, temporales, causales, finales, restrictivas entre objetos o personas.

5. Ordenar acontecimientos cronológicamente, destacar informaciones, matizar, expresar hechos con coherencia.

6. Expresar la posesión, ampliar información sobre objetos y personas.

7. Describir objetos y personas mediante atributos que expresan temporalidad.

8. Expresar condición, irrealidad, solicitar y preguntar con cortesía.

9. Expresar y comprender procesos de elaboración. Expresar acciones de modo impersonal.

10. Expresar deseo, ganas, posibilidad, la conveniencia o inconveniencia de hacer algo.

B. Léxico-semántico.

Consolidación y ampliación del vocabulario de los temas tratados en los cursos anteriores.

Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

Perfeccionamiento de la pronunciación.

Acentuación de palabras.

Entonación de frases.

Francés

II. Reflexión sobre la lengua.

A. Funciones de lenguaje y gramática.

1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir, advertir, argumentar.

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.

3. Saber narrar acontecimientos, películas, biografías. Planificar el relato, respetando las técnicas de expresión.

4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.

5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.

6. Mostrar acuerdo / desacuerdo. Dar explicaciones.

7. Expresar sentimientos y hablar de las relaciones personales.

B. Léxico-semántico.

Relacionado con los temas tratados: descripción, salud, carácter, gustos, intereses, proyectos, dudas, localización, etc.

Formulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas de especial dificultad.

Aproximación rítmica: entonación y expresión.

Inglés

II. Reflexión sobre la lengua.

A. Funciones de lenguaje y gramática.

1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir.

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.

3. Narrar una biografía y planificar un relato.

4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento.

5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria.

6. Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones.

7. Analizar cambios en diferentes lugares, cosas y en la sociedad. Hacer suposiciones o referencias a acciones pasadas.

8. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales.

B. Léxico-semántico.

Relacionado con los temas tratados: experiencias, trabajo, estudios, medio ambiente, relaciones personales, noticias, ocio, intereses, lugares, etc.

Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

Pronunciación de fonemas vocálicos, consonánticos, diptongos y triptongos de especial dificultad: fonemas mudos, semivocales, semiconsonantes, etc.

Pronunciación de formas débiles.

Pronunciación de formas contractas.

Acentuación de palabras y frases.

Entonación de frases.

Ritmo.

Italiano

II. Reflexión sobre la lengua.

A. Funciones de lenguaje y gramática.

1. Repaso de algunas funciones.

2. Mostrar acuerdo y desacuerdo, protestar.

3. Solicitar y dar información por escrito.

4. Relatar lo que una persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

5. Interpretar y resumir cosas dichas por otras personas.

6. La forma pasiva.

7. El passato remoto.

B. Léxico-semántico.

Lugares, hoteles, carreteras, transportes, ofertas de trabajo, lenguaje burocrático (bancos, oficinas de correos, etc.).

C. Fonética.

Consonantes dobles.

Énfasis.

Portugués

- II. Reflexión sobre la lengua.
- A. Funciones de lenguaje y gramática.
1. Caracterizar, detallada, física y psicológicamente personas reales o imaginarias. Hablar de cualidades y defectos.
 2. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir. Sugerir y expresar deseos.
 3. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos. Descifrar anuncios.
 4. Narrar una biografía y planificar un relato.
 5. Mostrar acuerdo, desacuerdo y dar explicaciones. Emitir juicios de valor.
 6. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Protestar y expresar sentimiento de pesar y arrepentimiento.
 7. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. Reforzar una idea.
 8. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad. Expresar eventualidad en el futuro.
- B. Léxico-semántico.
Relacionado con los temas tratados: lugares, personas, alimentación, vestuario, tiempo, noticias, nuevas tecnologías, ocio, viajes, transportes, etc.
- C. Fonética.
Entonación y ritmo.
Pronunciación.
Énfasis.
- III. Aspectos socioculturales.
1. Identificación de los rasgos dialectales más significativos de la lengua extranjera.
 2. Valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.
 3. Reconocimiento de diferencias culturales y de comportamientos sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.
 4. Reflexión sobre similitudes y diferencias entre culturas.
 5. Valoración de la lengua extranjera como medio para acceder a otras culturas y como instrumento de comunicación internacional.
 6. Reflexión sobre otros modos de organizar las experiencias, con el fin de desarrollar actitudes de comprensión hacia otras convenciones culturales.
 7. Uso de registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.
 8. Reconocimiento de la importancia de la lengua extranjera para profundizar en conocimientos que resulten de interés a lo largo de la vida profesional.
- Criterios de evaluación:
- I. Habilidades comunicativas.
1. Extraer informaciones globales y específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad, aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera y temas generales relacionados con sus estudios e intereses y de textos escritos variados, utilizando las estrategias más adecuadas para inferir significados de datos desconocidos, y demostrar la comprensión con una tarea específica.
 2. Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados previamente sobre temas de interés para el alumno, relacionados con otras áreas del

currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera y utilizar las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación.

3. Leer de manera autónoma la información contenida en textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con sus estudios e intereses presentes o futuros.

4. Redactar, con ayuda del material de consulta pertinente, textos que demanden una planificación y una elaboración reflexiva de contenidos y cuidar la corrección lingüística, la cohesión y la coherencia.

II. Reflexión sobre la lengua.

1. Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos y aplicar con rigor los mecanismos de autocorrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje.

2. Utilizar de manera espontánea las estrategias de aprendizaje adquiridas y consultar materiales de referencia tales como diccionarios de varios tipos, gramáticas, grabaciones y otras fuentes, para resolver nuevos problemas planteados en la comunicación o profundizar en el aprendizaje del sistema lingüístico y de datos socioculturales.

3. Analizar y reflexionar sobre los distintos componentes de la competencia comunicativa como elementos que ayudan a lograr éxito en la comunicación.

4. Valorar la efectividad de las reglas que se conocen como resultado de procesos inductivo-deductivos y mostrar disponibilidad para modificarlas si es necesario.

III. Aspectos socioculturales.

1. Analizar, a través de documentos auténticos, las manifestaciones culturales y aspectos sociolingüísticos transmitidos a través de la lengua extranjera, desde una perspectiva enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumno.

2. Identificar elementos cinéticos, gestuales, patrones de comportamiento, etc. que difieren entre los grupos de una misma comunidad lingüística y entre miembros de culturas diferentes.

3. Usar registros adecuados y considerar el contexto en que se produce la comunicación.

4. Comprender datos e informaciones que favorezcan el desarrollo profesional, que sean propias de la civilización de países donde se habla la lengua extranjera y en el ámbito de la comunicación internacional.

ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

Introducción

Esta materia aborda el estudio de la empresa, pieza clave, como unidad económica de producción de bienes y servicios, en el complejo engranaje del sistema socio-económico.

Las empresas no solo satisfacen las necesidades materiales de la sociedad con los bienes y servicios que producen y ofrecen, sino que también crean empleo y riqueza; y con las innovaciones tecnológicas que aportan impulsan el desarrollo económico y transforman a la sociedad.

Esta materia estudia la empresa, y las distintas funciones que desarrolla, desde el punto de vista de la coherencia interna de su propio funcionamiento en la planificación, la definición e implementación de estrategias, la toma de decisiones y la introducción de aquellas modificaciones que le permitan dar respuesta ágil y oportuna a los constantes cambios del entorno en el que desarrolla su actividad y de las innovaciones tecnológicas.

Parte del análisis y del conocimiento de la propia empresa y del entorno en el que desarrolla su actividad: marco económico, sistema financiero, situación política, legislación, etc.; así como de otros más específicos: sector de actividad, mercados a los que dirige sus productos, etc. A partir de los resultados de estos análisis la empresa planificará, diseñará sus estrategias y adoptará sus decisiones, incluidas las referidas a la organización interna de los recursos materiales, técnicos y humanos más adecuados para alcanzar los objetivos fijados en cada momento.

La empresa asume, con su actividad, una responsabilidad social. Se plantea, cada vez con mayor fuerza, claridad e insistencia, la exigencia de unas actuaciones más respetuosas con la sociedad, las personas y el medio ambiente: seguridad en el trabajo, participación de los trabajadores en la toma de decisiones, respeto a su dignidad, desempleo, protección de los consumidores, ética de los negocios, gestión adecuada de los recursos escasos, y modificación del equilibrio ecológico. Incluida la obligación de informar de forma suficiente y oportuna a los agentes económicos interesados sobre su situación patrimonial y resultados obtenidos, obligación ésta a la que se dedica el último núcleo temático.

Objetivos:

1. Analizar las características más relevantes de distintos tipos de empresa, identificando sus funciones e interrelaciones y su organización.
2. Conocer los elementos más importantes de los diferentes sectores de actividad y explicar, a partir de ellas, las principales estrategias de las empresas.
3. Estudiar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los que dirigen sus productos.
4. Valorar la importancia que, para las empresas y la sociedad, tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y la implantación generalizada de las nuevas tecnologías.
5. Identificar las consecuencias, para las empresas y la sociedad, de la globalización de la economía y las posibles líneas de conducta a adoptar frente a este fenómeno.
6. Establecer, a grandes rasgos, los datos más relevantes de la información contenida en las cuentas anuales de una empresa e interpretar la información transmitida.
7. Analizar las consecuencias que, para el medio ambiente, la sociedad y las personas, tienen las actividades de distintos tipos de empresa y las conductas y decisiones de las mismas.
8. Comprender de forma clara y coherente y, en su caso, valorar críticamente, informaciones sobre hechos relevantes en el ámbito empresarial.

Contenidos:

1. La empresa.
Concepto de empresa. Clasificación. Teorías sobre la empresa. Empresa y empresario. Funciones y objetivos de la empresa. Responsabilidad social de la empresa. La cadena de valor. El sector.
2. La función productiva.
Producción. Asignación de los recursos productivos. Costes; clasificación; cálculo de los costes en la empresa. Equilibrio de la empresa en el caso general. Umbral de rentabilidad de la empresa o punto muerto. Matriz tecnológica; formas de adquisición de tecnología; I+D. Productividad de los factores y rentabilidad. Programación, evaluación y control de proyectos. Los inventarios, su coste y evolución temporal.

3. La función comercial de la empresa.
Concepto y clases de mercado. La empresa ante el mercado. La segmentación del mercado.
4. La función financiera.
Estructura económica de la empresa. Recursos financieros de la empresa. Autofinanciación. Fuentes de financiación externa de la empresa. Valoración y selección de proyectos de inversión.
5. La función de planificación y estrategia.
El entorno. Modelos de gestión. La creación de valor.
6. Organización de la empresa.
Organización y jerarquía. Gestión de los recursos humanos; organización formal y organización informal; programación y comunicación. Gestión del conocimiento. Diseño de la estructura de la organización: agrupación de unidades.
7. Desarrollo de la empresa.
El crecimiento de la empresa; crecimiento interno y crecimiento externo. La internacionalización. La competencia global. La empresa multinacional.
8. Obligación de información de la empresa.
Obligaciones contables de la empresa. Las cuentas anuales. El Balance y la Cuenta de Pérdidas y Ganancias. Análisis de la información contable.
9. La nueva economía.
Tecnologías de la información. Comercio electrónico.

Criterios de evaluación:

1. Conocer e interpretar las distintas funciones de la empresa y sus interrelaciones, valorando su aportación según el tipo de empresa.
2. Identificar las principales características del sector en el que la empresa desarrolla su actividad y explicar, a partir de ellas, las distintas estrategias y decisiones adoptadas.
3. Analizar las principales características del mercado y explicar, a partir de ellas, las posibles políticas de marketing a adoptar.
4. Explicar la organización adoptada por la empresa y sus posibles modificaciones en función del entorno en el que desarrolla su actividad y de las innovaciones tecnológicas.
5. Diferenciar las posibles fuentes de financiación en un supuesto sencillo y razonar la elección más adecuada.
6. Valorar distintos proyectos de inversión sencillos y justificar razonadamente la selección de la alternativa más ventajosa.
7. Identificar los datos más relevantes del Balance y de la Cuenta de Pérdidas y Ganancias de una empresa, explicar su significado y diagnosticar su situación a partir de la información obtenida.
8. Analizar un hecho o una información del ámbito empresarial.

GEOGRAFÍA

Introducción

La Geografía estudia la organización del espacio terrestre, entendido éste como el conjunto dinámico de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa en él. Por tanto, el espacio es para la Geografía actual una realidad relativa, dinámica y heterogénea que resulta de los procesos protagonizados por la estructura social, sin olvidar que esos procesos pueden estar condicionados, a su vez, por el propio espacio preexistente. Así pues, la Geografía se preocupa de la localización y de la distribución de los fenómenos espaciales, de la asociación y de la interacción entre ellos, y realiza análisis y síntesis de las diversas estructuras y organizaciones espaciales estudiando los procesos que los han ocasionado.

La aportación específica de la Geografía al proceso educativo consiste en enseñar a comprender la orga-

nización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma; ayuda a conocer la situación objetiva de los recursos naturales para utilizarlos con inteligencia y responsabilidad y, también, la Geografía proporciona ciertas habilidades y destrezas, de las que la más relevante es la capacidad para actuar en el espacio, pero sin desatender otras que constituyen lo que se ha dado en denominar competencia o conciencia espacial.

La selección de objetivos y contenidos de la materia de Geografía en Bachillerato se ha hecho atendiendo, fundamentalmente, a dos criterios. El primero de ellos es el estudio de la realidad espacial de España, de sus características comunes y de su diversidad, de su medio natural y de la plasmación de las actividades humanas en el espacio, atendiendo también a la dimensión europea de España y a su posición en el sistema mundo. En segundo lugar, se ha tenido en cuenta el desarrollo del pensamiento lógico-formal de los alumnos de Bachillerato y sus posibilidades de abstracción, conceptualización y generalización para profundizar en el conocimiento geográfico y para relacionar e integrar conocimientos diversos en un campo concreto, así como la disposición para participar activamente en su entorno social y espacial.

Objetivos:

1. Identificar y comprender los elementos básicos de la organización territorial utilizando conceptos, procedimientos y destrezas específicamente geográficos para explicar el espacio como una realidad dinámica, diversa y compleja, en la que intervienen múltiples factores.
2. Comprender y explicar la realidad geográfica de España como un espacio dinámico, que es el resultado de la interacción de procesos sociales, económicos, tecnológicos y culturales, que han actuado en un marco natural e histórico.
3. Conocer y comprender la diversidad y pluralidad del espacio geográfico español, caracterizado por los grandes contrastes y la complejidad territorial derivados de los distintos factores naturales, históricos y de organización espacial que han ido modelando la sociedad, la cultura y el territorio de forma interdependiente.
4. Explicar la posición de España en un mundo cada vez más interrelacionado en el que coexisten, a la vez, procesos de uniformización de la economía y de desigualdad socioeconómica, prestando una atención especial a la Unión Europea, sus características territoriales y las consecuencias de la integración española.
5. Valorar la función del medio natural, de los recursos naturales y de las actividades productivas en la configuración del espacio geográfico español, reconocer su relación mutua con la sociedad y percibir la condición del hombre como el agente de actuación más poderoso y rápido sobre el medio.
6. Entender la población como el recurso esencial, cuyas características cuantitativas y cualitativas intervienen de forma eminente en la configuración y el dinamismo de los procesos que definen el espacio.
7. Comprender la interdependencia de todos los territorios que integran España, así como la Unión Europea y otros ámbitos geográficos mundiales, para desarrollar actitudes de conocimiento, respeto, aprecio y cooperación hacia los espacios próximos y lejanos al hábitat del alumno y prestar especial atención a la superación de los diferentes niveles de desarrollo.
8. Adquirir conciencia espacial para participar de forma activa y responsable en las decisiones que afecten a la ordenación del territorio y valorar la necesidad de potenciar el equilibrio natural y la equidad social.

Contenidos:

1. España en el sistema mundo.
El espacio geográfico: noción y características del espacio geográfico; elementos e instrumentos de información y representación geográfica; nociones de análisis de localizaciones y distribuciones espaciales. Globalización y diversidad en el mundo actual: procesos de mundialización y desigualdades territoriales; clasificaciones de las áreas geoeconómicas. Rasgos geográficos esenciales de España: situación geográfica; contrastes y diversidad internos; posición relativa en el mundo y en las áreas socioeconómicas y geopolíticas.
2. España en Europa.
El camino hacia la integración europea: de las Comunidades Europeas a la Unión Europea; estructura territorial e institucional de la Unión Europea; perspectivas y retos de futuro. Naturaleza y medio ambiente en la Unión Europea: los contrastes físicos: relieve, clima e hidrografía; situación del medio ambiente y políticas comunitarias con incidencia ambiental. Territorio y sociedad de la Unión Europea: rasgos socioeconómicos generales de la Unión Europea y de los estados miembros; disparidades regionales; políticas regionales y cohesión territorial. La posición de España en la Unión Europea: factores explicativos de la integración de España; consecuencias iniciales tras la integración; situación actual y perspectivas.
3. Naturaleza y medio ambiente en España.
Características generales del medio natural: diversidad geológica, morfológica, climática e hídrica. La variedad de los grandes conjuntos naturales españoles: identificación de sus elementos geomorfológicos, estructurales, climáticos y biogeográficos. Naturaleza y recursos en España: materias primas, fuentes y recursos energéticos. Naturaleza y medio ambiente español: situación, condicionantes y problemas; la protección de los espacios naturales. El agua: cuencas y vertientes hidrográficas; regímenes fluviales; regulación y distribución de los recursos hidráulicos.
4. El espacio geográfico en las actividades económicas.
Acción de los factores socioeconómicos en el territorio español: evolución histórica, panorama actual y perspectivas. La pluralidad de los espacios rurales: transformación y diversificación de las actividades rurales y su plasmación en tipologías espaciales diversas; las dinámicas recientes del mundo rural. La reconversión de la actividad pesquera. Los espacios industriales: evolución histórica y características hasta la industrialización de la segunda mitad del siglo XX; crisis del modelo de desarrollo concentrado y reestructuración industrial; tendencias territoriales actuales de la industria española. Los espacios de servicios: proceso de terciarización de la economía española; la heterogeneidad de los servicios y su desigual impacto territorial; los transportes y las comunicaciones. Los espacios turísticos: factores explicativos del desarrollo turístico español; tipología de regiones turísticas; impacto espacial del turismo.
5. Recursos humanos y organización espacial en España.
La población española: evolución de la población y de su distribución espacial; dinámica demográfica natural; movimientos migratorios exteriores, interiores y el fenómeno de la inmigración actual; estructura demográfica actual. El proceso de urbanización en España: complejidad del fenómeno urbano; evolución histórica de la urbanización; características del sistema urbano español; el declive del mundo rural. Morfología y estructura de las ciudades españolas: la huella de la historia de la ciudad preindustrial; la ciudad industrial; la ciudad de las recientes transformaciones sociales y económicas. La organización territorial de España en la Constitución

de 1978. El Estado de las autonomías: origen, proceso y mapa autonómico. Caracteres geográficos básicos de cada una de las Comunidades Autónomas. Los desequilibrios territoriales: contrastes espaciales entre las Comunidades Autónomas; disparidades demográficas; desigualdades socioeconómicas; los desequilibrios regionales en España y las políticas regionales de la Unión Europea.

Criterios de evaluación:

1. Obtener, utilizar y clasificar informaciones de contenido geográfico procedente de fuentes variadas: cartográficas, estadísticas, textos e imágenes diversas para localizar e interpretar los fenómenos espaciales y sus interrelaciones. Elaborar, así mismo, mapas, gráficos e informes, y emplear un vocabulario específico y unos procedimientos correctos para explicar hechos y procesos geográficos. Preparar y realizar trabajos de campo y excursiones geográficas.
2. Identificar las características del sistema mundo y los rasgos esenciales de la Unión Europea para comprender los factores que explican la situación de España en un área geoeconómica determinada y sus consecuencias espaciales.
3. Conocer los rasgos generales del medio natural europeo y español y la diversidad de conjuntos naturales, identificar sus elementos, su dinámica y sus interacciones y atender, especialmente, al papel de la acción humana.
4. Analizar el estado del medio ambiente y de los recursos naturales en España, relacionándolo con la organización social y el nivel de desarrollo económico para comprender y valorar el uso racional de los recursos y el respeto al medio ambiente.
5. Clasificar, describir y analizar las características de los espacios productivos españoles: rurales, industriales, de producción energética y de servicios, así como conocer su dinámica reciente para identificar y explicar, según proceda en cada caso, los factores de localización, la distribución territorial, las tipologías espaciales resultantes y las tendencias actuales de las actividades productivas en su relación con el espacio geográfico.
6. Identificar e interpretar la evolución, la dinámica natural y migratoria, la estructura y la distribución espacial de la población española identificando sus características demográficas actuales, sus diferencias territoriales y las perspectivas de futuro.
7. Interpretar el proceso de urbanización español para explicar la configuración del sistema urbano actual y la transformación del medio rural, así como la dinámica de la estructura interna de las ciudades y su estado actual.
8. Describir la organización territorial española en Comunidades Autónomas e identificar sus rasgos geográficos más característicos, para comprender y valorar la pluralidad histórica, cultural, socio-económica y espacial de España.
9. Distinguir los principales contrastes territoriales, tanto entre Comunidades Autónomas como internos en algunas de ellas, para analizar los desequilibrios territoriales existentes en España y conocer las políticas europeas de desarrollo regional.

GRIEGO I y II

Introducción

Esta materia se concibe en los dos cursos de Bachillerato como una introducción general a la lengua griega antigua, más concretamente al ático clásico de los siglos V-IV a.C., a través de textos originales -aunque durante el primer curso requerirán retoques que los hagan acce-

sibles-. La lengua será el vehículo privilegiado de acceso a los contenidos culturales, literarios, religiosos, históricos, etc., por lo que en su aprendizaje se considerará prioritaria no sólo la morfología, sino la formación y derivación de palabras, la sintaxis y el léxico. No se trata sólo de que el alumno aprenda griego, sino que sea así más consciente de las raíces históricas de su propia lengua y cultura. Tales objetivos se entienden referidos a los dos cursos: el primero deberá ser introductorio; el segundo, de profundización y ampliación.

Objetivos:

1. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega e iniciarse en la interpretación y traducción de textos de complejidad progresiva.
2. Dominar mejor el léxico científico y técnico de las lenguas de uso a partir del conocimiento del vocabulario griego.
3. Adiestrarse en técnicas sencillas de análisis filológico mediante la reflexión sobre las unidades lingüísticas y las estructuras gramaticales de las distintas lenguas, así como en el manejo y comentario de textos griegos diversos.
4. Introducirse en un conocimiento general de los distintos géneros literarios.
5. Aproximarse al mundo histórico, cultural, religioso, político, filosófico, científico, etc. de la antigüedad griega, a través de su lengua y de sus manifestaciones artísticas.
6. Reconocer y valorar los factores culturales heredados de los griegos que se han convertido en patrimonio universal.

Griego I

Contenidos:

1. La lengua griega. Del indoeuropeo al griego moderno: historia sucinta de la lengua griega. Los dialectos antiguos. El jónico-ático. La koiné. El griego moderno. El alfabeto griego en la historia de la escritura. Pronunciación convencional y escritura. Normas de transcripción. Flexión nominal, pronominal y verbal. Forma y función. La concordancia. Sintaxis. Proposición y oración. Nexos y partículas.
2. Los textos griegos y su interpretación. Introducción a las técnicas de traducción y al comentario de textos. Análisis morfosintáctico. Lectura comprensiva de textos traducidos.
3. El léxico griego. Morfema y palabra. Las clases de palabras. Significado léxico y gramatical. Prefijos y sufijos. Procedimientos de derivación y composición de palabras: nombres, adjetivos, verbos, adverbios. Aprendizaje de vocabulario griego. Cultismos de origen griego en las lenguas modernas. El vocabulario científico y técnico.
4. Grecia y su legado. Sinopsis de geografía e historia de Grecia antigua. La ciudad griega. La ley. La justicia. Las formas de gobierno: monarquía, oligarquía y democracia. El mundo de las creencias: la mitología, la religión, el culto, las fiestas, los juegos. La vida cotidiana. La familia. La educación. La mujer. Breve presentación de los géneros literarios en Grecia: épica, lírica, drama, prosa literaria.

Criterios de evaluación:

1. Dominar la lectura y escritura del griego y la transcripción de términos griegos.
2. Reconocer helenismos remontándolos a los términos griegos originales.
3. Analizar las distintas formas gramaticales y su función en la frase. Se considerarán objetivos mínimos

la morfología nominal y pronominal básica, así como la oposición presente/aoristo en el campo verbal; en el campo sintáctico, el dominio de la sintaxis básica de la frase y la oración: casos, concordancia, oraciones simples y compuestas por coordinación y subordinación elemental.

4. Distinguir unidades de especial interés en la derivación y composición de palabras: prefijos, sufijos, lexemas, etc.

5. Relacionar distintas palabras de la misma familia etimológica o semántica.

6. Traducir textos griegos sencillos.

7. Realizar la retroversión de frases sencillas.

8. Leer y comentar textos literarios griegos traducidos.

9. Realizar trabajos utilizando materiales diversos: bibliográficos, audiovisuales, informáticos, etc.

Griego II

Contenidos:

1. Lengua griega.

Repaso de la flexión nominal. Formas menos usuales e irregulares. Repaso de la flexión verbal. Los temas de aoristo, de futuro y de perfecto. Los verbos atemáticos. Profundización en sintaxis: sintaxis de los casos y las preposiciones. Los usos modales. La subordinación.

2. Los textos griegos y su interpretación.

Profundización en las técnicas y la práctica de la traducción. Uso del diccionario. Comentario de textos griegos originales, preferentemente en ático y en koiné.

3. El léxico griego.

Profundizar en el aprendizaje del vocabulario.

4. La literatura griega.

Profundización en los géneros literarios griegos a través de textos originales y traducidos. Influencia de la literatura griega en las literaturas occidentales.

Criterios de evaluación:

1. Identificar y analizar, en textos originales griegos, los elementos morfosintácticos imprescindibles para su interpretación.

2. Traducir y comentar textos griegos con ayuda del diccionario, comprendiendo su sentido general.

3. Identificar en textos griegos términos que sean origen de helenismos modernos.

4. Realizar comentarios sobre algún aspecto literario o histórico-cultural de un texto griego, original o traducido.

5. Elaborar trabajos sencillos sobre aspectos integrados en los contenidos del curso manejando fuentes de diversa índole (bibliográficas, audiovisuales, informáticas, arqueológicas, etc.), insistiendo en el interés del mundo clásico para la mejor comprensión del presente.

HISTORIA DEL ARTE

Introducción

La Historia del Arte es una disciplina autónoma con sus propios objetivos y métodos. El objeto de estudio de esta materia es la obra de arte como producto resultante de la inteligencia, creatividad y actuación humana en diálogo permanente con el tiempo y el espacio, que se expresa con sus propios códigos y enriquece la visión global de la realidad y sus múltiples formas de hacerse manifiesta. Al mismo tiempo, por la complejidad de factores que confluyen en la creación artística, se relaciona profundamente con otras áreas de conocimiento y campos de actividad.

Se trata de una materia necesaria en la educación artística tanto de carácter general, que implica a todos

los ciudadanos, como para los que optan por una formación artística específica, lo que ha hecho de ella una disciplina de gran tradición educativa por sus cualidades formativas y puesto que el arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión que ha alcanzado a través de los medios de comunicación social.

El estudio de la Historia del Arte ha de aportar al alumno los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración de las obras de arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual, teniendo en cuenta que en la sociedad actual, altamente tecnificada, el ámbito de las artes plásticas tradicionales se ha visto enriquecido con la aportación de otras manifestaciones procedentes de los medios de comunicación visual, de modo que el universo de la imagen forma parte de nuestra realidad cotidiana.

Igualmente, la obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye, en sí misma, un valioso documento y un testimonio indispensable y singular para conocer el devenir de las sociedades, al tiempo que se virtualiza como elemento transformador de éstas. Por ello, resulta imprescindible el estudio de la obra de arte en su contexto socio-cultural como punto de partida para el análisis de los diferentes factores y circunstancias implicadas en el proceso de creación de la obra artística, y enseñar a apreciar el arte contextualizado en la cultura visual de cada momento histórico, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas tienen otra dimensión al perdurar a través del tiempo como objetos susceptibles de usos y funciones sociales diferentes en cada época.

Por otro lado, la importancia del patrimonio artístico, los desafíos que plantea su conservación, junto con el potencial de recursos que contiene para el desarrollo inmediato y futuro de la sociedad, constituyen otro motivo fundamental que demanda una adecuada formación que promueva su conocimiento, disfrute y conservación, como legado que ha de transmitirse a las generaciones del futuro.

La práctica docente pone de manifiesto la dificultad de abarcar la amplitud y complejidad de los contenidos de la materia. Por ello, se hace necesaria una selección equilibrada de estos contenidos que permita una aproximación general al desarrollo del arte de Occidente, con especial atención al arte contemporáneo, expresión de la época más inmediata en la que estamos inmersos. Esta selección responde a un criterio que trata de sintetizar la claridad expositiva y la lógica interna de la materia mediante una visión global.

La formulación de los contenidos para este curso de Bachillerato debe entenderse en un sentido amplio e integrador. No obstante, esta introducción recoge los procedimientos y las actitudes básicas para el análisis, interpretación y valoración de la obra de arte.

Objetivos:

1. Comprender y valorar los cambios en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.

2. Entender las obras de arte en su globalidad, como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y valoradas como documento testimonial de una época y cultura.

3. Utilizar diferentes metodologías para el estudio de la obra de arte, que motiven su conocimiento racional y desarrollen la sensibilidad y la creatividad.

4. Realizar actividades de documentación e indagación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la Historia del Arte.

5. Reconocer y diferenciar las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos del arte

occidental, situándolas en el tiempo y en el espacio y valorando su pervivencia en etapas posteriores.

6. Conocer el lenguaje artístico de cada una de las artes visuales y adquirir una terminología específica, utilizándola con precisión y rigor.

7. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico y contribuir a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras.

8. Valorar la ciudad, en su dimensión espacial y temporal, como objeto de la Historia del Arte y marco privilegiado de sus manifestaciones y proyectar esta conciencia hacia su evolución futura.

9. Contribuir a la formación del gusto personal, a la capacidad de disfrutar el arte y a desarrollar el sentido crítico, aprendiendo a expresar sentimientos propios ante las creaciones artísticas.

Contenidos:

1. Aproximación a la Historia del Arte y a los lenguajes artísticos.

El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio. El lenguaje de las artes visuales y su terminología. Percepción y análisis de la obra de arte. Pervivencia y conservación del patrimonio artístico.

2. Los inicios del arte.

El legado de la Prehistoria: la pintura rupestre y la arquitectura megalítica. Aportaciones artísticas de Egipto y Mesopotamia: arquitectura y artes figurativas.

3. El arte clásico: Grecia.

La arquitectura griega. Los órdenes. El templo y el teatro. La Acrópolis de Atenas. La evolución de la escultura griega.

4. El arte clásico: Roma.

La arquitectura: caracteres generales. La ciudad romana. La escultura: el retrato. El relieve histórico. El arte en la Hispania romana.

5. Arte paleocristiano y bizantino.

Aportaciones del primer arte cristiano: la basílica. La nueva iconografía. Arte bizantino. La época de Justiniano. Santa Sofía de Constantinopla y San Vital de Rávena.

6. El arte prerrománico.

El contexto europeo. Época visigoda. Arte asturiano y Arte mozárabe.

7. Arte islámico.

Orígenes y características del arte islámico. La mezquita y el palacio en el arte hispano-musulmán.

8. El arte románico como primera definición de Occidente.

La arquitectura: el monasterio y la iglesia de peregrinación. La portada románica. La pintura mural. El arte románico en el Camino de Santiago.

9. El arte gótico como expresión de la cultura urbana.

La arquitectura: catedrales, lonjas y ayuntamientos. La arquitectura gótica española. La portada gótica. La pintura: Giotto y los primitivos flamencos.

10. El arte del Renacimiento.

Arte italiano del Quattrocento. La arquitectura: Brunelleschi y Alberti. La escultura. Donatello. La pintura. Masaccio, Fra Angelico, Piero della Francesca y Botticelli. El Cinquecento. De Bramante a Palladio: el templo, el palacio y la villa. La escultura. Miguel Ángel. La pintura: escuela romana y escuela veneciana. El Renacimiento en España. Arquitectura, Escultura y Pintura: El Greco.

11. El arte barroco.

Urbanismo y arquitectura. Bernini y Borromini. El palacio del poder: Versalles. España: De la plaza mayor al palacio borbónico. La escultura barroca. Bernini. La imaginación española. La pintura barroca: italiana, flamenca y holandesa: Rubens y Rembrandt. La pintura española: Ribera, Zurbarán y Murillo. Velázquez.

12. Las artes europeas a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX.

El Neoclasicismo. Urbanismo y arquitectura. Escultura: Canova. Pintura: David y Goya. El Romanticismo. La pintura romántica. Delacroix.

13. Hacia la arquitectura moderna: Urbanismo y arquitectura en la segunda mitad del siglo XIX.

Las grandes transformaciones urbanas. El eclecticismo. La arquitectura de los nuevos materiales. La escuela de Chicago. El modernismo.

14. El camino de la modernidad: Las artes figurativas en la segunda mitad del siglo XIX.

La pintura realista. Courbet. La pintura impresionista. El neoimpresionismo. La escultura. Rodin.

15. Las vanguardias históricas: las artes plásticas en la primera mitad del siglo XX.

Fauvismo y expresionismo. Cubismo y futurismo. Los inicios de la abstracción. Dadá y surrealismo. Dalí. Picasso.

16. Arquitectura y urbanismo del siglo XX.

El movimiento moderno: El funcionalismo. La Bauhaus. Le Corbusier. El organicismo. Wright. La arquitectura postmoderna. Últimas tendencias.

17. De la abstracción a las últimas tendencias: las artes plásticas en la segunda mitad del siglo XX.

El expresionismo abstracto y el informalismo. La abstracción postpictórica y el minimal art. La nueva figuración. El pop art. El hiperrealismo. Últimas tendencias.

18. El arte y la cultura visual de masas.

Arte y sociedad de consumo. La fotografía. El cine. El cartel y el diseño gráfico. El cómic. Las nuevas tecnologías.

Criterios de evaluación:

1. Analizar y comparar los cambios producidos en la concepción del arte y sus funciones en distintos momentos históricos y en diversas culturas.

2. Relacionar las manifestaciones artísticas con su contexto histórico y cultural y valorar la diversidad de corrientes y modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época.

3. Analizar, situar en el tiempo y en el espacio e interpretar, a partir de diversas metodologías, obras de arte representativas en la evolución de la cultura occidental.

4. Utilizar, con precisión y rigor, la terminología específica de las artes visuales.

5. Interpretar los principales códigos iconográficos de la cultura visual de Occidente.

6. Valorar obras de arte significativas de nuestro patrimonio cultural en su contexto original, en museos y exposiciones, con especial atención al entorno del alumno.

7. Realizar actividades de documentación e indagación a partir de fuentes de información diversas (textos, imágenes, plantas, alzados, planos,...), sobre determinados aspectos de la creación artística.

8. Utilizar un método de comentario que integre la valoración objetiva de la obra de arte y la creatividad personal de alumno, y expresarlo con la debida claridad y corrección formal.

9. Explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social.

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Introducción

La realidad compleja del mundo actual, sometida a cambios profundos a los que las nuevas tecnologías y los progresos científicos imprimen un ritmo acelerado, exige que los jóvenes tomen conciencia de su propia dimensión humana y se sientan capaces de contribuir de manera activa y responsable en la construcción del futuro.

En la formación de los alumnos de bachillerato debe prestarse pues una atención prioritaria al conocimiento de los procesos que han modelado la realidad inmediata de la que forman parte.

Dentro de esta perspectiva, la Historia del mundo contemporáneo debe aportar claves suficientes para la comprensión de las transformaciones que se han producido en los dos últimos siglos. También ha de contribuir a la adquisición de los valores propios del humanismo, que constituyen la raíz y el fundamento de la civilización occidental. Además debe proporcionar una visión más amplia, a escala mundial, que permita a los alumnos acercarse de manera respetuosa a ámbitos culturales distintos del suyo propio, de acuerdo con el concepto de una civilización común y, a la vez plural, de la que participa hoy toda la Humanidad.

Se trata de formar ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad a la que se incorporan de manera activa, dentro del marco de referencia de un mundo cada vez más integrado, en el que los acontecimientos rompen en muchas ocasiones las antiguas barreras. En este sentido, un rasgo esencial de la Historia del mundo contemporáneo es la atención a procesos que se desarrollan a escala planetaria.

Los alumnos, a través del estudio de la historia contemporánea, deben adquirir también una sensibilidad especial ante los retos del presente, y desarrollar una actitud crítica y responsable respecto a los problemas de hoy, solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos, los valores democráticos y la construcción de la paz.

Esta Historia se presenta en dieciséis unidades temáticas, que comprenden la Historia universal, desde la crisis del Antiguo Régimen hasta el momento actual, prestando atención a los aspectos económicos, sociales y políticos, así como a los referidos a las mentalidades.

Estas unidades giran en torno a tres grandes ejes temáticos: las transformaciones de base producidas a lo largo del siglo XIX; las tensiones y conflictos de la primera mitad del siglo XX, y la configuración del mundo actual desde 1945.

Objetivos:

1. Conocer y analizar los hechos más significativos de la historia del mundo contemporáneo, situándolos en el tiempo y en el espacio, y destacando su incidencia sobre el presente.
2. Explicar e interrelacionar los cambios socioeconómicos, políticos y de mentalidad colectiva característicos de los dos últimos siglos.
3. Manejar de manera adecuada la terminología aceptada por la historiografía, aplicándola a la Historia contemporánea.
4. Analizar las situaciones y problemas del presente, con una visión que trascienda los enfoques reduccionistas, y que conduzca a una percepción global y coherente del mundo.
5. Fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales, potenciando una actitud crítica y un sentido responsable y solidario en la defensa de los derechos humanos, los valores democráticos y el camino hacia la paz.
6. Comprender la Historia como una ciencia abierta a la información y a los cambios que brindan las nuevas tecnologías.

Contenidos:

I. Transformaciones de base en el siglo XIX.

1. El Antiguo régimen.

Economía agraria, sociedad estamental y monarquía absoluta. La Ilustración. Pensamiento político y económico.

2. La Revolución industrial.

Progreso científico-técnico, revolución agraria y demográfica. La revolución industrial y su difusión.

3. Liberalismo, nacionalismo y romanticismo.

La independencia de las colonias americanas. La Revolución francesa y el Imperio napoleónico. La Restauración y las Revoluciones liberales. El nacionalismo. Las unificaciones de Italia y de Alemania.

4. Cambios y movimientos sociales.

Problemas sociales de la industrialización y la sociedad de clases. Sindicalismo, socialismo y anarquismo.

5. Las grandes potencias europeas.

La Inglaterra victoriana. La Francia de la III República y La Alemania bismarckiana. El Imperio Austro-Húngaro y el Imperio Ruso.

6. La dominación europea del mundo.

La segunda revolución industrial y el gran capitalismo. La expansión colonial de las potencias industriales. El reparto de África.

II. Tensiones y conflictos en la primera mitad del siglo XX.

7. La I Guerra Mundial y la organización de la paz. El camino hacia la guerra y el desarrollo del conflicto. La Paz de París. La Sociedad de Naciones y las Relaciones internacionales.

8. La Revolución rusa.

Antecedentes y desarrollo de las Revoluciones de 1917. La construcción de la URSS.

9. La economía en el período de Entreguerras.

Los años 20 y la Gran Depresión de los años 30. Las respuestas a la crisis.

10. Las democracias y el ascenso de los totalitarismos.

Los virajes hacia la guerra.

11. La II Guerra Mundial y sus consecuencias.

El desarrollo de la guerra y sus consecuencias. El nuevo orden mundial. La ONU.

III. El mundo actual.

12. La Guerra Fría y la política de bloques.

La formación de los dos bloques. El movimiento de los no-alineados. Conflictos, crisis y coexistencia.

13. La Descolonización.

La rebelión de Asia y la independencia de África. La cuestión del Próximo Oriente. El mundo islámico.

14. El mundo comunista.

La URSS y las «democracias populares». Situación actual de la Europa del Este. China: del maosismo a la actualidad.

15. El mundo capitalista.

Los EEUU y el nuevo orden mundial. Japón y las nuevas potencias industriales del Sudeste asiático. La construcción de Europa. La Unión Europea. Iberoamérica en el siglo XX.

16. Entre dos milenios.

La explosión demográfica. Los problemas del crecimiento. Impacto científico y tecnológico. Democracia y derechos humanos.

Criterios de evaluación:

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia del mundo contemporáneo, situándolos cronológicamente en relación con los distintos ritmos de cambio y de permanencia.

2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.

3. Analizar los principales acontecimientos e ideas políticas y económicas que cuestionaron los principios del Antiguo Régimen y propiciaron las revoluciones liberales y el nacionalismo.

4. Comprender y explicar los motivos y acontecimientos que conducen a la Revolución Industrial con sus repercusiones sociales y políticas, prestando especial atención al movimiento obrero y a la expansión imperialista.

5. Distinguir las interrelaciones existentes entre los conflictos y las crisis de la primera mitad del siglo XX, y su repercusión en el ámbito ideológico.

6. Caracterizar y explicar las transformaciones más significativas que se han producido en todo el mundo desde el fin de la II Guerra Mundial.

7. Valorar y analizar el impacto de la explosión demográfica, de los cambios tecnológicos y sociales y de los nuevos caminos de la ciencia en el presente y sus repercusiones en el nuevo milenio.

8. Reconocer los logros alcanzados por la democracia en la conquista de la libertad y el respeto a los derechos humanos.

HISTORIA DE LA MÚSICA

Introducción

La enseñanza de la materia de Música en Bachillerato pretende formar al alumno a través del análisis, la comprensión y la valoración de las manifestaciones musicales que se han producido en el pasado y en el presente y crear una actitud crítica y abierta ante la creación, difusión y consumo de la música en la sociedad actual.

Esta enseñanza debe contribuir a la formación del alumno y permitir abordar otras materias en las que se afronte el análisis de la historia, las manifestaciones culturales o la evolución de la sensibilidad artística. Asimismo la música en este curso debe ser un pilar fundamental para aquellos que deseen acceder a estudios superiores relacionados con esta disciplina.

Los contenidos seleccionados para Bachillerato recogen aspectos históricos, sociológicos y estéticos del lenguaje, de la expresión y la audición, y tienen como objetivo principal la profundización en el conocimiento de la música desde distintas perspectivas: artística, científica, técnica y social, que orienten al alumno hacia campos específicos afines o complementarios a las materias que están cursando. La Historia de la Música es una parte fundamental de la Historia de la humanidad, cuyo conocimiento es esencial para poseer una sólida formación humanística. Pero el principal objetivo de esta materia es favorecer la sensibilidad musical y el placer estético desde los conocimientos que se adquieren.

Los bloques de contenidos propuestos para Bachillerato exigen una mutua relación. Pueden secuenciarse independientemente o intercalándose unos en otros. Todos ellos se pueden estructurar de forma cronológica o bien abordando los temas en profundidad a partir de los conceptos básicos.

En el Bachillerato, se propone la profundización en algunos aspectos históricos, formales y sociológicos desde una perspectiva más amplia que en la Educación Secundaria. Se estudiará, por tanto, la relación entre música y espectáculo a través de la escena y el concierto, así como los nuevos medios de expresión de la música en el siglo XX y su relación con la sociedad contemporánea, sin olvidar lo que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han supuesto para la composición, audición y difusión de la música.

La enseñanza de la música en Bachillerato, al igual que en la Educación Secundaria Obligatoria, debe partir de dos pilares metodológicos fundamentales: la expresión y la audición musical. De esta manera se podrán comprender, analizar, asimilar y relacionar los contenidos propuestos. Adquiriendo una sólida formación musical a través de estos procedimientos se podrá introducir

al alumno en el campo de la crítica y la valoración de las distintas manifestaciones musicales que ofrece nuestra sociedad.

Objetivos:

1. Reflexionar acerca de las múltiples manifestaciones musicales que se producen en la sociedad y valorar sus aportaciones.

2. Analizar las obras musicales atendiendo a aspectos formales y estilísticos mediante la audición y la investigación.

3. Percibir la música como una manifestación artística inmersa en la historia, considerando la influencia de factores de tipo cultural, económico y político en el proceso creativo.

4. Comprender el proceso de creación y difusión de las obras musicales a través de los diversos medios y cauces de comunicación.

5. Utilizar los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación de forma creativa, valorando sus posibilidades expresivas, y su papel como fuente de información y conocimiento.

6. Adquirir un léxico que permita expresar de forma oral y escrita los procesos musicales y su relación con el entorno cultural.

7. Emplear la audición y expresión musical como medios de conocimiento, enriquecimiento y desarrollo de la sensibilidad y creatividad.

8. Conocer y utilizar críticamente los principales recursos musicales del entorno como medio para el estudio y el ocio.

Contenidos:

1. La música instrumental. Evolución, espacios y funcionalidad de la música instrumental. Las agrupaciones instrumentales: estudio organológico y análisis sociológico. Formas instrumentales desde el Renacimiento hasta el siglo XX. Función social del músico y su evolución.

2. Música vocal. Música religiosa y profana en la Edad Media y el Renacimiento. Las formas vocales del Barroco. La canción y el lied romántico. La música coral en el Romanticismo. La música vocal en el siglo XX. Los nuevos conceptos de la vocalidad: impresionismo, expresionismo, nacionalismo y vanguardias.

3. La música teatral. El público y el espectáculo: espacios donde se representa; sociología. La ópera como fenómeno social: Análisis de sus antecedentes, origen, tipología y evolución. Música teatral en España y sus géneros a lo largo de la Historia. La danza y el ballet: origen, evolución y tipología.

4. La música en la sociedad contemporánea. Origen de la música contemporánea. Nuevos géneros musicales en el siglo XX: tipología. Las vanguardias históricas y los lenguajes actuales. El sonido grabado y su incidencia en la música: del fonógrafo al sonido digital. La música y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

5. La interpretación musical. La dirección orquestal: escuelas y grandes directores. Aportación de las figuras más relevantes de la música vocal. Solistas instrumentales y su significación en la difusión de la música.

Criterios de evaluación:

1. Distinguir las diferentes posibilidades de expresión vocal y reconocer el papel musical que desempeñan.

2. Establecer las características de la música vocal y su evolución y diferenciar las formas vocales más importantes.

3. Diferenciar las características de la ópera, la zarzuela y el ballet, y reconocer su función social.
4. Definir con léxico apropiado las características más relevantes de las diferentes obras y formas musicales a través de la audición y el análisis de sus partituras.
5. Reconocer e investigar la evolución de los instrumentos y sus agrupaciones y diferenciar las formas instrumentales más representativas.
6. Analizar y comprender la función social de la música a lo largo de la historia, distinguiendo sus aportaciones.
7. Identificar las nuevas corrientes compositivas y las nuevas tecnologías en la creación y reproducción de la música.
8. Valorar la significación del intérprete en la recreación y difusión musical.

LATÍN I Y II

Introducción

La presencia del Latín en el Bachillerato aporta a la formación de los alumnos el conocimiento de las bases lingüísticas, históricas y culturales de la civilización occidental. De ahí su gran interés para los alumnos que hayan optado por una primera especialización de sus estudios en los campos de las humanidades o de las ciencias sociales. Junto al Griego, cuya cultura Roma asimiló y transmitió a toda Europa, el Latín constituye un apoyo insustituible al aprendizaje de las lenguas habladas en España.

La coincidencia del estudio de las dos lenguas clásicas en el Bachillerato invita a trabajar al unísono y a realizar una actividad interdisciplinar que evite duplicidades innecesarias en el desarrollo de ambas materias.

El estudio de la lengua latina en sus aspectos morfológico, sintáctico y léxico no solo tiene un alto valor en sí, por tratarse de una lengua de estructura y contenido muy ricos, sino que ofrece posibilidades formativas muy prácticas, al sentar una sólida base científica para el aprendizaje de las lenguas de uso cotidiano de los alumnos.

La lectura comprensiva de textos latinos originales, sencillos o convenientemente adaptados al principio y más complejos después, así como la retroversión de textos de las lenguas utilizadas por los alumnos, comportan la fijación de las estructuras básicas y un ejercicio de análisis y síntesis especialmente beneficioso. Con ellos el profesor tiene un excelente instrumento para poner a los alumnos en contacto con las más notables muestras de la civilización romana en sus aspectos más diversos. La comparación sistemática de hechos del mundo romano con los del mundo actual resulta muy útil para la eficacia de la tarea educativa.

La materia se desarrolla en dos cursos: Latín I y Latín II. En el primero se hace un acercamiento elemental a la gramática, los textos y la civilización de los romanos, mientras que el segundo curso sirve de ampliación y profundización con especial insistencia en la literatura.

Objetivos:

1. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina iniciándose en la interpretación y traducción de textos de complejidad progresiva.
2. Reflexionar sobre los elementos sustanciales que conforman las lenguas y relacionar componentes significativos de la latina (flexión nominal, pronominal y verbal) con las modernas derivadas del latín o influidas por él.
3. Analizar textos latinos diversos, originales o traducidos, mediante una lectura comprensiva y distinguir

sus características esenciales y el género literario al que pertenecen.

4. Ordenar los conceptos lingüísticos propios y establecer relaciones entre ámbitos lingüísticos diversos.

5. Reconocer algunos elementos de la herencia latina que permanecen en el mundo actual como clave para interpretarlos.

6. Relacionar datos dispersos de la civilización romana en fuentes de información variadas analizándolos críticamente.

7. Identificar y valorar las principales aportaciones de la cultura romana y de su lengua como instrumento transmisor.

8. Valorar las contribuciones del mundo clásico como elemento integrador de diferentes corrientes de pensamiento y actitudes (éticas y estéticas) que conforman el ámbito cultural europeo.

Latín I

Contenidos:

1. La lengua latina.

Del indoeuropeo a las lenguas romances. Historia sucinta de la lengua latina. La escritura en Roma. Abecedario, pronunciación y acentuación. Flexión nominal, pronominal y verbal. Sintaxis de los casos. La concordancia. El orden de palabras. Sintaxis de las oraciones. Conjunciones subordinantes más frecuentes.

2. Los textos latinos y su interpretación.

Iniciación en las técnicas de traducción. Análisis morfosintáctico. Lectura comprensiva de obras y fragmentos traducidos.

3. El léxico latino y su evolución.

Aprendizaje de vocabulario latino. Nociones básicas de evolución fonética, morfológica y semántica del latín a las lenguas hispánicas. Expresiones latinas incorporadas al lenguaje habitual.

4. Roma y su legado.

Sinopsis histórica del mundo romano de los siglos VIII a.C. al VI d.C. Organización política y social de Roma. Aspectos más relevantes de la vida cotidiana en Roma. El Derecho romano y su pervivencia en los ordenamientos jurídicos posteriores.

Criterios de evaluación:

1. Identificar en textos latinos sencillos, originales o elaborados, los elementos básicos de la morfología regular, y de la sintaxis de la frase apreciando variantes y coincidencias con otras lenguas conocidas.

2. Resumir oralmente o por escrito el contenido de textos latinos, preferentemente narrativos, y delimitar sus partes.

3. Pasar a la lengua materna con la mayor fidelidad posible textos breves latinos, facilitados o elaborados, preferentemente narrativos.

4. Producir textos breves escritos en latín mediante retroversión utilizando las estructuras propias de la lengua latina.

5. Reconocer en el léxico de las lenguas habladas en España palabras de origen latino y analizar su evolución fonética, morfológica y semántica.

6. Identificar los aspectos más importantes de la historia del pueblo romano y de su presencia en nuestro país y reconocer las huellas de la cultura romana en diversos aspectos de la civilización actual.

7. Realizar, con ayuda del profesor, algún trabajo temático elemental sobre la huella de la Romanización en el entorno próximo al alumno, recurriendo a la indagación directa (restos arqueológicos, textos antiguos, etc.) y a la consulta de información complementaria y comunicar de forma coherente y organizada los resultados del estudio.

Latín II

Contenidos:

1. La lengua latina.
Repaso de la flexión nominal y pronominal. Formas menos usuales e irregulares. Repaso de la flexión verbal regular. Verbos irregulares y defectivos. Formas nominales del verbo. Profundización en el estudio de la sintaxis casual. La oración compuesta. La subordinación.
2. Los textos latinos y su interpretación.
Profundización en las técnicas y la práctica de la traducción. Estudio sintáctico comparativo entre un texto originario y su traducción. Uso del diccionario latino. Comentario de textos. Características formales de los diferentes géneros literarios.
3. El léxico latino y su evolución.
Formación de palabras latinas. Composición y derivación. Características diferenciales del latín frente al castellano y otras lenguas romances. Aprendizaje de vocabulario específico de origen grecolatino usual en las disciplinas que se estudian en el Bachillerato. Expresiones latinas incorporadas al lenguaje culto.
4. Roma y su legado.
Transmisión de la literatura clásica. Los géneros literarios latinos y su influencia en las manifestaciones posteriores: teatro, historiografía, oratoria, épica, poesía lírica y elegíaca, epigrama, etc. El legado de Roma en Hispania: vestigios en yacimientos arqueológicos y museos.

Criterios de evaluación:

1. Identificar y analizar en textos originales los elementos de la morfología regular e irregular y de la sintaxis de la oración simple y compuesta y comentar sus variaciones y coincidencias con otras lenguas conocidas.
2. Resumir oralmente o por escrito textos latinos originales de distintos géneros literarios, elaborar esquemas básicos de su contenido y diferenciar las ideas principales de las secundarias.
3. Traducir de modo coherente textos latinos de cierta complejidad pertenecientes a diversos géneros literarios.
4. Comparar el léxico latino con el de las otras lenguas que conozca el alumno y deducir las reglas básicas de derivación y composición.
5. Relacionar elementos constitutivos (fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos) del latín y de otras lenguas conocidas por el alumno.
6. Comentar e identificar rasgos literarios esenciales de textos traducidos correspondientes a diversos géneros y reconocer sus estructuras básicas diferenciadoras.
7. Realizar sencillos trabajos temáticos sobre temas monográficos y manejar fuentes de diversa índole: restos arqueológicos, inscripciones, índices, léxicos, artículos específicos, etc.

MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES I Y II

Introducción

Las matemáticas de Bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, deben conseguir dos grandes objetivos. Por un lado, deberán proporcionar a los alumnos una madurez intelectual y un conjunto de conocimientos y herramientas que les permitan moverse con seguridad y con responsabilidad en el entorno social una vez terminados sus estudios de secundaria. Por otro, deberán garantizar una adecuada preparación, para que estos mismos alumnos puedan acceder a estudios posteriores de formación profesional de grado superior o universitarios.

Parece obvio señalar que en el diseño del currículo de las matemáticas de cualquier modalidad de Bachi-

llero deben tenerse en cuenta ambos objetivos, pero, que sólo desde el segundo de ellos es posible matizar las características singulares de sus contenidos.

En consecuencia, los contenidos de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales se han diseñado otorgando un papel predominante a los procedimientos y las técnicas instrumentales orientados a la resolución de problemas y actividades relacionadas con el mundo de la economía, de la información y, en general, con todos aquellos fenómenos que se deriven de la realidad social.

Por otra parte, determinadas características como el rigor formal, la abstracción o los procesos deductivos que estructuran y definen el método matemático no pueden estar ausentes de las matemáticas de Bachillerato, cualquiera que sea su nivel y modalidad. En este caso, los atributos anteriormente señalados deberán aplicarse con la suficiente prevención y de forma escalonada a lo largo de los dos cursos de la etapa, respetando, en cualquier caso, las características procedimentales asignadas a cada uno de ellos.

En un mundo en el que el progreso tecnológico avanza a pasos agigantados liderando y facilitando el desarrollo de las modernas sociedades de nuestro tiempo, el acceso a las llamadas nuevas tecnologías constituye una necesidad para cualquier ciudadano que desee estar bien informado y es indispensable para todos los profesionales que trabajan en asuntos económicos o sociales, en cualquiera de sus modalidades.

Las matemáticas que, como en todos los demás ámbitos de la ciencia y de la tecnología, subyacen como fuente impulsora y aglutinante del desarrollo económico y sociológico, en todo lo que éstos tienen de componente científica, no pueden quedar ajenas al fenómeno anteriormente reseñado. Por ello, es importante que entre los contenidos de matemáticas se incluya el uso adecuado y razonado de determinados recursos tecnológicos, como las calculadoras o los programas informáticos, que, por una parte, facilitarán la ejecución y la comprensión de determinados procesos estrictamente matemáticos y, por otra, posibilitarán una toma de contacto con el mundo de la tecnología desde una óptica educativa, revelando la utilidad práctica de estos recursos a la hora de resolver numerosas situaciones problemáticas relacionadas con la realidad social y la vida cotidiana.

Por último, parece innecesario resaltar que los procesos que se involucran en la resolución de un problema matemático ayudan, como ningunos otros, a desarrollar la capacidad de razonar de los alumnos a la vez que les proveen de actitudes y hábitos propios del quehacer matemático. Por consiguiente, la resolución de problemas constituye uno de los objetivos principales de las matemáticas, independientemente de la etapa o el nivel que se les asigne, y debe contemplarse de forma transversal a lo largo del currículo.

Objetivos:

1. Aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones diversas que puedan presentarse en fenómenos y procesos propios de las ciencias sociales.
2. Utilizar y contrastar diversas estrategias para la resolución de problemas.
3. Adaptar los conocimientos matemáticos adquiridos a la situación problemática planteada con el fin de encontrar la solución buscada.
4. Mostrar actitudes propias de la actividad matemática como la visión crítica, la necesidad de verificación, la valoración de la precisión, el gusto por el rigor o la necesidad de contrastar apreciaciones intuitivas.
5. Utilizar el discurso racional para plantear acertadamente los problemas, justificar procedimientos,

adquirir cierto rigor en el pensamiento científico, encadenar coherentemente los argumentos y detectar incorrecciones lógicas.

6. Expresarse oral, escrita y gráficamente en situaciones susceptibles de ser tratadas matemáticamente, mediante la adquisición y el manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos.

7. Establecer relaciones entre las matemáticas y el medio social, cultural y económico reconociendo su valor como parte de nuestra cultura.

8. Servirse de los medios tecnológicos que se encuentran a su disposición, haciendo un uso racional de ellos y descubriendo las enormes posibilidades que nos ofrecen.

9. Aprovechar los cauces de información facilitadas por las nuevas tecnologías, seleccionando aquello que pueda ser más útil para resolver los problemas planteados.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I

Contenidos:

1. Aritmética y álgebra.

Números racionales e irracionales. La recta real. Intervalos. Polinomios. Operaciones elementales. Regla de Ruffini. Resolución algebraica de ecuaciones de primer y segundo grado. Interpretación y resolución gráfica y algebraica de sistemas lineales de ecuaciones con dos incógnitas. Interpretación y resolución gráfica de inecuaciones lineales con una o dos incógnitas.

2. Funciones y gráficas.

Funciones reales de variable real. Utilización de tablas y gráficas funcionales para la interpretación de fenómenos sociales. Obtención de valores desconocidos en funciones dadas por su tabla: la interpolación lineal. Problemas de aplicación. Estudio gráfico y analítico de las funciones polinómicas de primer y segundo grado y de las funciones de proporcionalidad inversa. Identificación e interpretación de funciones exponenciales, logarítmicas y periódicas sencillas con la ayuda de la calculadora y/o programas informáticos. Idea intuitiva de límite funcional. Aplicación al estudio de discontinuidades. Tasa de variación media. Derivada de una función en un punto.

3. Estadística y probabilidad.

Estadística bidimensional. Elaboración e interpretación de tablas de frecuencias de doble entrada y nubes de puntos. Cálculo e interpretación de los parámetros estadísticos bidimensionales usuales. Regresión lineal. Rectas de regresión. Predicciones estadísticas. Distribuciones de probabilidad binomial y normal.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar los números racionales e irracionales, sus notaciones, operaciones y procedimientos asociados, para presentar e intercambiar información y resolver problemas y situaciones extraídos de la realidad social y de la vida cotidiana.

2. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, a las soluciones obtenidas.

3. Reconocer las familias de funciones más frecuentes en los fenómenos económicos y sociales, relacionar sus gráficas con fenómenos que se ajusten a ellas e interpretar, cuantitativa y cualitativamente, las situaciones presentadas mediante relaciones funcionales expresadas en forma de tablas numéricas, gráficas o expresiones algebraicas.

4. Utilizar las tablas y gráficas como instrumento para el estudio de situaciones empíricas relacionadas con fenómenos sociales y analizar funciones que no se ajusten a ninguna fórmula algebraica y que propicien

la utilización de métodos numéricos para la obtención de valores no conocidos.

5. Elaborar e interpretar informes sobre situaciones reales, susceptibles de ser presentadas en forma de gráficas o a través de expresiones polinómicas o racionales sencillas, que exijan tener en cuenta intervalos de crecimiento y decrecimiento, continuidad, máximos y mínimos y tendencias de evolución de una situación.

6. Interpretar el grado de correlación existente entre las variables de una distribución estadística bidimensional y obtener las rectas de regresión para hacer predicciones estadísticas en un contexto de resolución de problemas relacionados con fenómenos económicos o sociales.

7. Utilizar técnicas estadísticas elementales para tomar decisiones ante situaciones que se ajusten a una distribución de probabilidad binomial o normal, determinando las probabilidades de uno o varios sucesos, sin necesidad de cálculos combinatorios.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II

Contenidos:

1. Álgebra.

La matriz como expresión de tablas y grafos. Suma y producto de matrices. Obtención de matrices inversas sencillas por el método de Gauss. Resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones matriciales sencillos. Utilización del método Gauss en la discusión y resolución de un sistema de ecuaciones lineales con dos o tres incógnitas. Resolución de problemas con enunciados relativos a las Ciencias Sociales y a la Economía que pueden resolverse mediante el planteamiento de sistemas de ecuaciones lineales de dos o tres incógnitas. Interpretación y resolución gráfica de inecuaciones y sistemas de inecuaciones lineales con dos incógnitas. Iniciación a la programación lineal bidimensional.

2. Análisis.

Límite y continuidad de una función en un punto. Derivada de una función. Cálculo de derivadas de funciones conocidas. Aplicación de las derivadas al estudio de las propiedades locales de las funciones elementales y a la resolución de problemas de optimización relacionados con las Ciencias Sociales y la Economía. Estudio y representación gráfica de una función polinómica o racional sencilla a partir de sus propiedades globales.

3. Estadística y probabilidad.

Experimentos aleatorios. Sucesos. Operaciones con sucesos. Probabilidad. Probabilidad condicionada. Probabilidad total. Técnicas de muestreo. Parámetros de una población. Distribución de probabilidad de la media muestral. Teorema central del límite. Intervalo de confianza de la media de la población. Nivel de confianza.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar el lenguaje matricial y aplicar las operaciones con matrices en situaciones reales en las que hay que transmitir información estructurada en forma de tablas o grafos.

2. Emplear el método de Gauss para obtener matrices inversas de órdenes dos o tres y para discutir y resolver un sistema de ecuaciones lineales con dos o tres incógnitas.

3. Transcribir un problema expresado en lenguaje usual al lenguaje algebraico y resolverlo utilizando técnicas algebraicas determinadas: matrices, resolución de sistemas de ecuaciones lineales y programación lineal bidimensional, interpretando críticamente el significado de las soluciones obtenidas.

4. Analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, así-

totas, intervalos de crecimiento) de una función que describa una situación real, extraída de fenómenos habituales en las ciencias sociales, para representarla gráficamente y extraer información práctica que ayude a analizar el fenómeno del que se derive.

5. Utilizar el cálculo de derivadas como herramienta para resolver problemas de optimización extraídos de situaciones reales de carácter económico y sociológico, interpretando los resultados obtenidos de acuerdo con los enunciados.

6. Asignar e interpretar probabilidades a sucesos elementales, obtenidos de experiencias simples y compuestas (dependientes e independientes) relacionadas con fenómenos sociales o naturales, y utilizar técnicas de conteo personales, diagramas de árbol o tablas de contingencia.

7. Planificar y realizar estudios concretos de una población, a partir de una muestra bien seleccionada, asignar un nivel de significación, para inferir sobre la media poblacional y estimar el error cometido.

8. Analizar de forma crítica informes estadísticos presentes en los medios de comunicación y otros ámbitos, y detectar posibles errores y manipulaciones en la presentación de determinados datos.

Modalidad de Ciencias y Tecnología

BIOLOGÍA

Introducción

El conocimiento de la naturaleza de la vida ha progresado en las últimas décadas de forma muy acelerada y en la Biología actual las fronteras de la investigación se han ido desplazando. Del conocimiento de los seres vivos completos (como viven, dónde se encuentran, como se reproducen), se ha pasado a la comprensión de los niveles celulares y moleculares, intentando interpretar las características de los fenómenos vitales en términos de las sustancias que los componen. De ahí el desarrollo de las nuevas ramas: Biología y Fisiología celular, Bioquímica, Genética molecular, etc., que utilizan, a su vez, nuevas técnicas de investigación microscópicas, ultramicroscópicas, físicas y químicas.

En el Bachillerato, los contenidos de Biología, se centrarán especialmente en el nivel celular, buscando la explicación científica de los fenómenos biológicos, en términos más bioquímicos o biofísicos, pero sin perder de vista el aspecto globalizador a cerca de los sistemas vivos, constituidos por partes interrelacionadas y con numerosas características globales en su funcionamiento. Es la combinación de estos dos puntos de vista, analítico y global, la que permitirá encontrar las razones de los distintos fenómenos estudiados y su significado biológico. Estos contenidos se estructurarán en grandes apartados: Biología y Fisiología celular, Genética molecular, Microbiología, Inmunología y sus aplicaciones.

El papel educativo de la Biología en el bachillerato presenta tres aspectos diferentes. Por una parte, consiste en ampliar y profundizar los conocimientos sobre los mecanismos básicos que rigen el mundo vivo, para lo cual se deben poseer algunos conocimientos de estructura y funcionamiento celular, subcelular y molecular. Por otra parte, se trata de promover una actitud investigadora basada en el análisis y la práctica de las técnicas y procedimientos que han permitido avanzar en estos campos científicos, considerando las diferentes teorías y modelos presentes en su desarrollo. Y finalmente, se pretende fomentar la valoración de las implicaciones sociales y personales, éticas, políticas y económicas, que los nuevos descubrimientos en la biología presuponen,

especialmente en cuanto a sus aplicaciones prácticas y a sus relaciones con la tecnología y la sociedad.

Esta asignatura refleja todos los contenidos que hacen de la ciencia una actividad más que llevan a cabo hombres y mujeres, actividad sometida a continua revisión, con grandes posibilidades de aplicación y en directa relación con la vida cotidiana. Todo ello debe contribuir a formar ciudadanos libres y, por ello, críticos con capacidad de valorar las diferentes informaciones y tomar posturas y decisiones al respecto. En el bachillerato, la Biología acentúa su carácter orientador y preparatorio en orden a estudios posteriores.

Objetivos:

1. Comprender los principales conceptos de la Biología y su articulación en leyes, teoría y modelos, valorando el papel que estos desempeñan en su desarrollo.

2. Resolver problemas que se les plantean en la vida cotidiana, seleccionando y aplicando los conocimientos biológicos relevantes.

3. Utilizar con autonomía las estrategias características de la investigación científica (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar diseños experimentales, etc.), y los procedimientos propios de la Biología, para realizar pequeñas investigaciones y, en general, explorar situaciones y fenómenos desconocidos.

4. Comprender la naturaleza de la Biología y sus limitaciones, así como sus complejas interacciones con la tecnología y la sociedad, valorando la necesidad de trabajar para lograr una mejora de las condiciones de vida actuales.

5. Valorar la información proveniente de diferentes fuentes para formarse una opinión propia, que les permita expresarse críticamente sobre problemas actuales relacionados con la Biología.

6. Comprender que el desarrollo de la Biología supone un proceso cambiante y dinámico, mostrando una actitud flexible y abierta frente a opiniones diversas.

7. Interpretar globalmente la célula como la unidad estructural y funcional de los seres vivos, así como la complejidad de las funciones celulares.

8. Comprender las leyes y mecanismos inherentes a la herencia.

9. Valorar la importancia de los microorganismos, su papel en los procesos industriales y sus efectos patógenos sobre los seres vivos.

Contenidos:

1. La célula y la base físico - química de la vida.

La célula: unidad de estructura y función. Diferentes métodos de estudio de la célula. Modelos teóricos y avances en el estudio de la célula. Modelos de organización en procariontes y eucariontes, mostrando la relación entre estructura y función. Comparación entre células animales y vegetales. Componentes moleculares de la célula: tipos, estructura, propiedades y papel que desempeñan. Exploración experimental y algunas características que permitan su identificación.

2. Fisiología celular.

Estudio de las funciones celulares. Aspectos básicos del ciclo celular. Fases de la división celular. Estudio de la meiosis. Papel de las membranas en los intercambios celulares: permeabilidad selectiva. Introducción al metabolismo: catabolismo y anabolismo. Finalidades de ambos. Comprensión de los aspectos fundamentales, energéticos y de regulación que presentan las reacciones metabólicas. Papel del ATP y de las enzimas. La respiración celular, su significado biológico; diferencias entre las vías aerobia y anaerobia. Orgánulos celulares implicados en el proceso. La fotosíntesis como proceso de aprovechamiento energético y de síntesis de macromoléculas. Estructuras celulares en las que se produce el proceso.

3. La base de la herencia. Aspectos químicos y genética molecular.

Leyes naturales que explican la transmisión de los caracteres hereditarios. Aportaciones de Mendel al estudio de la herencia. Teoría cromosómica de la herencia. Estudio del DNA como portador de la información genética: reconstrucción histórica de la búsqueda de evidencias de su papel y su interpretación. Concepto de gen. Mecanismos responsables de su transmisión y variación. Alteraciones en la información genética: consecuencias e implicaciones en la adaptación y evolución de las especies. Selección natural. Características e importancia del código genético. Importancia de la genética en medicina y en la mejora de recursos. La investigación actual sobre el genoma humano. Repercusiones sociales y valoraciones éticas de la manipulación genética.

4. Microbiología y biotecnología.

Los microorganismos: un grupo taxonómicamente heterogéneo. Sus formas de vida. Presencia de los microorganismos en los procesos industriales. Su utilización y manipulación en distintos ámbitos, importancia social y económica.

5. Inmunología.

Concepto de inmunidad. La defensa del organismo frente a los cuerpos extraños. Concepto de antígeno. Tipos de inmunidad: celular y humoral. Clases de células implicadas (macrófagos, linfocitos B y T). Estructura y función de los anticuerpos. Disfunciones y deficiencias del sistema inmunitario. La importancia industrial de la fabricación de sueros y vacunas. Reflexión ética sobre la donación de órganos.

Criterios de evaluación:

1. Interpretar la estructura interna de una célula eucariótica animal y una vegetal, y de una célula procarionótica (tanto con el microscopio óptico como con el microscopio electrónico), pudiendo identificar y representar sus orgánulos y describir la función que desempeñan.

2. Relacionar las macromoléculas con su función biológica en la célula, reconociendo sus unidades constituyentes.

3. Enumerar las razones por las cuales el agua y las sales minerales son fundamentales en los procesos celulares, indicando algunos ejemplos de las repercusiones de su ausencia.

4. Representar esquemáticamente y analizar el ciclo celular y las modalidades de división del núcleo y el citoplasma, relacionando la meiosis con la variabilidad genética de las especies.

5. Explicar el significado biológico de la respiración celular, indicando las diferencias entre la vía aerobia y la anaerobia respecto a la rentabilidad energética, los productos finales originados y el interés industrial de estos últimos.

6. Diferenciar en la fotosíntesis las fases lumínica y oscura, identificando las estructuras celulares en las que se lleva a cabo, los sustratos necesarios, los productos finales y el balance energético obtenido, valorando su importancia en el mantenimiento de la vida.

7. Aplicar los mecanismos de transmisión de los caracteres hereditarios, según las hipótesis mendeliana y la teoría cromosómica de la herencia, a la interpretación y resolución de problemas relacionados con la herencia.

8. Explicar el papel del DNA como portador de la información genética y la naturaleza del código genético, relacionando las mutaciones con alteraciones de la información y estudiando su repercusión en la variabilidad de los seres vivos y en la salud de las personas.

9. Analizar algunas aplicaciones y limitaciones de la manipulación genética en vegetales, animales y en el ser humano, y sus implicaciones éticas, valorando el

interés de la investigación del genoma humano en la prevención de enfermedades hereditarias y entendiendo que el trabajo científico está, como cualquier actividad, sometido a presiones sociales y económicas.

10. Determinar las características que definen a los microorganismos, destacando el papel de algunos de ellos en los ciclos biogeoquímicos, en las industrias alimentarias, en la industria farmacéutica y en la mejora del medio ambiente, y analizando el poder patógeno que pueden tener en los seres vivos.

11. Analizar los mecanismos de defensa que desarrollan los seres vivos ante la presencia de un antígeno, deduciendo a partir de estos conocimientos cómo se puede incidir para reforzar y estimular las defensas naturales.

12. Analizar el carácter abierto de la Biología a través del estudio de algunas interpretaciones, hipótesis y predicciones científicas sobre conceptos básicos de esta ciencia, valorando los cambios producidos a lo largo del tiempo y la influencia del contexto histórico.

QUÍMICA

Introducción

La Química es una ciencia de importancia capital presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, con múltiples aplicaciones en otras áreas científicas, como medicina, tecnología de materiales, industria farmacéutica, industria alimentaria, construcción y medio ambiente entre otras.

La materia se ha distribuido en cuatro grandes bloques: estructura de la materia, energía y dinámica de los procesos químicos, reacciones de transferencia y reactividad inorgánica y orgánica.

Cada bloque da respuesta a diferentes aspectos de esta ciencia: el bloque de estructura de la materia permite explicar la constitución de los elementos, así como su clasificación y unión; el bloque energético y dinámico explica los intercambios de calor y/o trabajo con el entorno, la posibilidad de que tengan lugar, así como la velocidad con que éstos se producen; el bloque de reacciones de transferencia intenta exponer cómo se realizan dos de los importantes procesos químicos presentes en innumerables aspectos de la vida cotidiana; y el último bloque describe cómo reaccionan habitualmente algunas sustancias orgánicas e inorgánicas de gran interés.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

Las implicaciones de la Química con la tecnología y la sociedad deben estar presentes al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos:

1. Aplicar con criterio y rigor las etapas características del método científico.

2. Desarrollar con suficiencia las estrategias y particularidades de la Química para realizar pequeñas investigaciones.

3. Comprender y aplicar correctamente los principales conceptos de la Química, así como sus leyes teorías y modelos.

4. Resolver los problemas que se plantean en la vida cotidiana aplicando los conocimientos que la Química nos proporciona.

5. Comprender la naturaleza de la Química, entendiéndola perfectamente que esta materia tiene sus limi-

taciones y por tanto, no es una ciencia exacta como la física y las matemáticas.

6. Relacionar los contenidos de la Química con otras áreas científicas como son: la Biología, la Geología, las Ciencias de la Tierra y medioambientales.

7. Comprender las interacciones de la química con la tecnología y la sociedad, concienciando al alumno sobre las limitaciones y el buen uso que debe hacerse de esta área del conocimiento sobre la conservación de la naturaleza y el medio ambiente.

8. Evaluar la información proveniente de otras áreas del saber para formarse una opinión propia, que permita al alumno expresarse con criterio en aquellos aspectos relacionados con la Química.

9. Comprender que la Química constituye, en sí misma, una materia que sufre continuos avances y modificaciones; es, por tanto, su aprendizaje un proceso dinámico que requiere una actitud abierta y flexible frente a diversas opiniones.

10. Valorar las aportaciones de la Química a la tecnología y la sociedad.

Contenidos:

1. Estructura de la materia.
Orígenes de la teoría cuántica. Hipótesis de Planck. Modelo atómico de Bohr y sus limitaciones. Introducción a la mecánica cuántica. Hipótesis de De Broglie. Principio de Heisenberg. Orbitales atómicos. Números cuánticos. Configuraciones electrónicas: Principio de Pauli y regla de Hund. Clasificación periódica de los elementos. Variación periódica de las propiedades de los elementos.

2. El enlace químico.
Concepto de enlace en relación con la estabilidad energética de los átomos enlazados. Enlace iónico. Concepto de energía de red. Ciclo de Born-Haber. Propiedades de las sustancias iónicas. Enlace covalente. Estructuras de Lewis. Parámetros moleculares. Hibridación de orbitales atómicos (sp, sp², sp³). Propiedades de las sustancias covalentes. Fuerzas intermoleculares. Enlace metálico. Teorías que explican el enlace metálico.

3. Termoquímica.
Sistemas termodinámicos. Primer principio de la termodinámica. Concepto de entalpía. Cálculo de entalpías de reacción a partir de las entalpías de formación. Ley de Hess. Concepto de entropía. Energía libre y espontaneidad de las reacciones químicas.

4. Cinética química.
Aspecto dinámico de las reacciones químicas. Concepto de velocidad de reacción. Ecuaciones cinéticas. Orden de reacción. Mecanismo de reacción y molecularidad. Teorías de las reacciones químicas. Factores de los que depende la velocidad de una reacción. Utilización de catalizadores en procesos industriales.

5. El equilibrio químico.
Concepto de equilibrio químico. Cociente de reacción y constante de equilibrio. Formas de expresar la constante de equilibrio: K_c y K_p. Relaciones entre las constantes de equilibrio. Factores que modifican el estado de equilibrio: Principio de Le Chatelier. Importancia en procesos industriales.

6. Reacciones de transferencia de protones.
Concepto de ácido base según las teorías de Arrhenius, Brønsted-Lowry. Concepto de pares ácido-base conjugados. Fortaleza relativa de los ácidos y grado de ionización. Equilibrio iónico del agua. Concepto de pH. Estudio cualitativo de la hidrólisis. Indicadores ácido-base. Volumetrías de neutralización ácido-base.

7. Reacciones de transferencia de electrones.
Concepto de oxidación y reducción. Número de oxidación. Ajuste por el método del ión-electrón. Estequiometría de las reacciones red-ox. Estudio de la célula galvánica. Potencial de electrodo. Estudio de la cuba elec-

trolítica. Leyes de Faraday. Principales aplicaciones industriales.

8. Química descriptiva.
Estudio de los siguientes grupos: alcalinos, alcalinotérreos, térreos, carbonoides, nitrogenoides, anfígenos, halógenos. Estudio de los principales compuestos de hidrógeno, oxígeno, nitrógeno y azufre: hidruros, óxidos y ácidos.

9. Química del carbono.
Reactividad de los compuestos orgánicos. Desplazamientos electrónicos, rupturas de enlaces e intermedios de reacción. Tipos de reacciones orgánicas: Sustitución, adición y eliminación. Las principales aplicaciones de la química del carbono en la industria química.

Criterios de evaluación:

1. Describir los modelos atómicos discutiendo sus limitaciones y valorar la importancia de la teoría mecanocuántica para el conocimiento del átomo. Explicar los conceptos básicos de la mecánica cuántica: Dualidad onda corpúsculo e incertidumbre.

2. Construir ciclos energéticos del tipo Born-Haber para calcular la energía de red. Discutir de forma cualitativa la variación de energía de red en diferentes compuestos.

3. Describir las características básicas del enlace covalente. Escribir estructuras de Lewis.

4. Explicar el concepto de hibridación y aplicarlo a casos sencillos.

5. Conocer las fuerzas intermoleculares y explicar cómo afectan a las propiedades de determinados compuestos en casos concretos.

6. Definir y aplicar correctamente el primer principio de la termodinámica a un proceso químico. Diferenciar correctamente un proceso exotérmico de otro endotérmico utilizando diagramas entálpicos.

7. Aplicar el concepto de entalpías de formación al cálculo de entalpía de reacción mediante la correcta utilización de tablas.

8. Predecir la espontaneidad de un proceso químico a partir de los conceptos entálpicos y entrópicos.

9. Conocer y aplicar correctamente el concepto de velocidad de reacción.

10. Conocer y diferenciar las teorías que explican la génesis de las reacciones químicas: teoría de colisiones y teoría del estado de transición.

11. Explicar los factores que modifican la velocidad de una reacción, haciendo especial énfasis en los catalizadores y su aplicación a usos industriales.

12. Aplicar correctamente la ley de acción de masas a equilibrios sencillos. Conocer las características más importantes del equilibrio. Relacionar correctamente el grado de disociación con las constantes de equilibrio K_c y K_p.

13. Definir y aplicar correctamente conceptos como: ácido y base según las teorías estudiadas, fuerza de ácidos, pares conjugados, hidrólisis de una sal, volumetrías de neutralización.

14. Identificar reacciones de oxidación-reducción que se producen en nuestro entorno. Ajustar por el método del ión-electrón reacciones red-ox.

15. Distinguir entre pila galvánica y cuba electroquímica. Utilizar correctamente las tablas de potenciales de reducción para calcular el potencial de una pila y aplicar correctamente las leyes de Faraday. Explicar las principales aplicaciones de estos procesos en la industria.

16. Relacionar el tipo de hibridación con el tipo de enlace en los compuestos del carbono. Formular correctamente los diferentes compuestos orgánicos. Relacionar las rupturas de enlaces con las reacciones orgánicas.

TECNOLOGÍA INDUSTRIAL I Y II

Introducción

La Tecnología constituye un campo de actividad fruto de la influencia y fecundación mutua entre la ciencia y la técnica. Desde un punto de vista epistemológico, las diversas técnicas (saber hacer) son conjuntos de acciones sistemáticas e intencionalmente orientadas a la transformación material de las cosas con un fin práctico inmediato, en tanto que por ciencia se entiende el conjunto de acciones dirigidas al conocimiento de la naturaleza de las cosas. La Tecnología (saber cómo y por qué se hace) constituye el resultado de una intersección entre la actividad investigadora, que proporciona conocimientos aplicables y criterios para mejorar los resultados de la intervención sobre un medio material, y la técnica, que aporta experiencia operativa acumulada y conocimientos empíricos procedentes de la tradición y del trabajo.

La industria de producción de bienes es un ámbito privilegiado de la actividad tecnológica. Las diversas actividades y productos industriales, desde el transporte a la producción y aprovechamiento de la energía, desde las comunicaciones y el tratamiento de la información a las obras públicas, poseen característica peculiares, fruto de lo específico de los materiales y componentes con los que operan, de los procedimientos utilizados, de sus productos y sus aplicaciones. Pero a pesar de su gran variedad, poseen rasgos comunes. Comparten, en gran medida, las fuentes de conocimiento científico, utilizan procedimientos y criterios de actuación semejantes, aplican elementos funcionales comunes a las actividades y productos más diversos. Ello permite acotar los componentes disciplinares de una materia del Bachillerato, la Tecnología, de raíz y finalidad netamente industriales: el modo operatorio, de planificación y desarrollo de productos, que es común a todos los procesos tecnológicos; el conocimiento de los medios, los materiales, las herramientas y procedimientos técnicos propios de la industria y un conjunto extenso de elementos funcionales, de ingenios simples, con los que se componen conjuntos complejos regidos por leyes físicas conocidas, ya sean mecanismos, circuitos o sistemas compuestos.

Estos componentes configuran, en Tecnología I, una materia que extiende y sistematiza los elementos de cultura técnica adquiridos en la etapa anterior. Se amplían y ordenan los conocimientos sobre materiales y sus aplicaciones, las técnicas productivas, los elementos de máquinas y sistemas; se inicia el estudio de los sistemas automáticos y se profundiza en los aspectos sociales y medioambientales de la actividad técnica. Tecnología II posee un carácter más ingenieril, precursor de opciones formativas para la actividad profesional en la industria, que denota una preferencia por las aplicaciones prácticas. El papel central de la materia lo asume el estudio teórico y práctico de los circuitos y sistemas automáticos, complementado con un conocimiento de materiales y máquinas marcadamente aplicativo y procedimental.

El proceso de diseño y desarrollo de productos técnicos se aborda prolongando los contenidos similares de la etapa anterior, desde la perspectiva económica y social que le confiere el mercado, su referencia obligada. El conocimiento de los materiales, los modos de operar y las herramientas para cada operación se enfoca ahora de un modo sistemático, mostrando relaciones comunes entre ellos, con independencia del producto o de la técnica en la que se aplica. Además, se tratan con mayor rigor científico que en la etapa precedente, para argumentar sus propiedades características, su configuración y las razones que aconsejan actuar de un modo determinado. En cuanto a los elementos que com-

ponen máquinas y sistemas complejos, reciben un tratamiento sistemático, clasificándolo por su función, con independencia de la máquina en la que han de operar y haciendo abstracción de la naturaleza del fluido que transportan. En Tecnología II se dedica un especial interés a la composición de sistemas automáticos.

El valor formativo de esta asignatura en el Bachillerato deriva tanto de su papel en la trayectoria formativa del alumno, cuanto de su estructura y composición interna. La Tecnología constituye la prolongación del área homónima de la etapa Secundaria Obligatoria, profundizando en ella desde una perspectiva disciplinar. A la vez, proporciona conocimientos básicos para emprender el estudio de técnicas específicas y desarrollos tecnológicos en campos especializados de la actividad industrial. Ver-tebra una de las modalidades del Bachillerato, proporcionando un espacio de aplicaciones concretas para otras disciplinas, especialmente para las de carácter científico. Finalmente, y de acuerdo con la función formativa del Bachillerato, conserva en sus objetivos y contenidos una preocupación patente por la formación de ciudadanos autónomos y con independencia de criterio, capaces de participar activa y críticamente en la vida colectiva.

Por último, aclarar que en el estudio de la Tecnología Industrial debe darse más importancia a la comprensión de los fenómenos físicos y leyes que al modelo matemático que se utilice para su deducción, que más bien debe servir como complemento a la explicación del fenómeno físico o Ley. Aunque el método de enseñanza de esta materia tiene un marcado carácter expositivo deben realizarse aplicaciones prácticas y experiencias que complementen los conceptos estudiados. Por otra parte, los diferentes contenidos no deben explicarse por separado, sino de forma integral; en consecuencia, debe tratarse como una disciplina inmersa en las realizaciones prácticas y próxima al ejercicio de una profesión.

Objetivos:

1. Adquirir los conocimientos necesarios y emplear éstos y los adquiridos en otras áreas para la comprensión y análisis de máquinas y sistemas técnicos.
2. Comprender el papel de la energía en los procesos tecnológicos, sus distintas transformaciones y aplicaciones y adoptar actitudes de ahorro y valoración de la eficiencia energética.
3. Comprender y explicar cómo se organizan y desarrollan procesos tecnológicos concretos, identificar y describir las técnicas y los factores económicos y sociales que concurren en cada caso.
4. Analizar de forma sistemática aparatos y productos de la actividad técnica para explicar su funcionamiento, utilización y forma de control y evaluar su calidad.
5. Valorar críticamente y aplicar los conocimientos adquiridos, las repercusiones de la actividad tecnológica en la vida cotidiana y la calidad de vida, manifestando y argumentando sus ideas y opiniones.
6. Expresar con precisión sus ideas y opiniones sobre procesos o productos tecnológicos concretos y utilizar vocabulario, símbolos y formas de expresión apropiadas.
7. Participar en la planificación y desarrollo de proyectos técnicos en equipo, aportando ideas y opiniones, responsabilizándose de tareas y cumpliendo sus compromisos.
8. Actuar con autonomía y confianza al inspeccionar, manipular e intervenir en máquinas, sistemas y procesos técnicos para comprender su funcionamiento.

*Tecnología Industrial I**Contenidos:*

1. El Proceso y los productos de la tecnología. Proceso cíclico de diseño de productos. Normalización, control de calidad. Distribución de productos. El

mercado y sus leyes básicas. Planificación y desarrollo de un proyecto de diseño y comercialización de un producto.

2. Materiales.

Estado natural, obtención y transformación. Propiedades más relevantes. Aplicaciones características. Impacto ambiental producido por la obtención, transformación y desecho de los materiales.

3. Elementos de máquinas y sistemas.

Transmisión y transformación de movimientos. Sople y unión de elementos mecánicos. Montaje y experimentación de mecanismos característicos. Elementos de un circuito genérico: generador, conductores, dispositivos de regulación y control, receptores de consumo y utilización. Representación esquematizada de circuitos. Simbología. Interpretación de planos y esquemas. Montaje y experimentación de circuitos eléctricos y neumáticos característicos.

4. Procedimientos de fabricación.

Clasificación de las técnicas de fabricación. Máquinas y herramientas apropiadas para cada procedimiento. Criterios de uso y mantenimiento de herramientas. Impacto ambiental de los procedimientos de fabricación

5. Recursos energéticos.

Obtención, transformación y transporte de las principales fuentes primarias de energía. Montaje y experimentación de instalaciones de transformación de energía. Consumo energético. Técnicas y criterios de ahorro energético.

Criterios de evaluación:

1. Calcular, a partir de información adecuada, el coste energético del funcionamiento ordinario del centro docente o de su vivienda y sugerir posibles alternativas de ahorro.

2. Describir los materiales más habituales en su uso técnico e identificar sus propiedades y aplicaciones más características.

3. Describir el probable proceso de fabricación de un producto y valorar las razones económicas y las repercusiones ambientales de su producción, uso y desecho.

4. Identificar los elementos funcionales que componen un producto técnico de uso conocido y señalar el papel que desempeña cada uno de ellos en el funcionamiento del conjunto.

5. Identificar los mecanismos más característicos, explicar su funcionamiento y abordar un proceso de montaje ordenado de los mismos.

6. Evaluar las repercusiones que sobre la calidad de vida tiene la producción y utilización de un producto o servicio técnico cotidiano y sugerir posibles alternativas de mejora, tanto técnicas como de otro orden.

7. Emplear un vocabulario adecuado para describir los útiles y técnicas empleadas en un proceso de producción o la composición de un artefacto o instalación técnica común.

8. Montar un circuito eléctrico o neumático a partir del plano o esquema de una aplicación característica.

9. Aportar y argumentar ideas y opiniones propias al equipo de trabajo, valorando y adoptando, en su caso, ideas ajenas.

Tecnología Industrial II

Contenidos:

1. Materiales.

Estructura interna y propiedades de los materiales. Técnicas de modificación de las propiedades. Tratamientos superficiales. Procedimientos de ensayo y medida. Procedimientos de reciclaje. Normas de precaución y seguridad en su manejo.

2. Principios de máquinas.

Motores térmicos: motores alternativos y rotativos, aplicaciones. Motores eléctricos: tipos y aplicaciones. Circuito frigorífico y bomba de calor: elementos y aplicaciones. Energía útil. Potencia de una máquina. Par motor en el eje. Pérdidas de energía en las máquinas. Rendimiento.

3. Sistemas automáticos.

Elementos que componen un sistema de control: transductores, captadores y actuadores. Estructura de un sistema automático. Sistemas de lazo abierto. Sistemas realimentados de control. Comparadores.

4. Circuitos neumáticos y oleohidráulicos.

Técnicas de producción, conducción y depuración de fluidos. Elementos de accionamiento, regulación y control. Circuitos característicos de aplicación.

5. Control y programación de sistemas automáticos.

Puertas lógicas. Procedimientos de simplificación de circuitos lógicos. Aplicación al control del funcionamiento de un dispositivo. Circuitos secuenciales. Elementos. Diagrama de fases. Aplicación al control de un dispositivo de secuencia fija. Control programado. Programación rígida y flexible. El microprocesador.

Criterios de evaluación:

1. Describir la relación entre propiedades y estructura interna de los materiales técnicos de uso habitual.

2. Seleccionar materiales para una aplicación práctica determinada, considerando, junto a sus propiedades intrínsecas, factores técnicos, económicos y medioambientales.

3. Diseñar un procedimiento de prueba y medida de las características de una máquina o instalación, en condiciones nominales y de uso normal.

4. Identificar las partes de un motor térmico y describir su principio de funcionamiento.

5. Analizar la composición de una máquina o sistema automático de uso común e identificar los elementos de mando, control y potencia.

6. Identificar los elementos que constituyen un sistema automático y explicar la función que corresponde a cada uno de ellos.

7. Aplicar los recursos gráficos y verbales apropiados a la descripción de la composición y funcionamiento de una máquina, circuito o sistema tecnológico concreto.

8. Montar y comprobar un circuito de control de un sistema automático a partir del plano o esquema de una aplicación característica.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación constituyen un área de conocimientos, cuyos fundamentos técnicos y base científica son de una gran complejidad; no obstante, su utilización ha adquirido una trascendencia evidente en el mundo actual.

A lo largo del proceso formativo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, los alumnos se han ido familiarizando progresivamente con los aspectos básicos del manejo de los ordenadores e Internet, dicha formación debe tener la continuidad necesaria cuando el acceso a un nivel superior de conocimiento lo requiera. Para el Bachillerato, en el ámbito de las tecnologías de la información, es necesario crear una asignatura específica en la modalidad de Ciencias y Tecnología.

La utilización de los medios informáticos, la práctica y la generación de nuevas vías profesionales deben coexistir con el procesamiento de la información en general y sus aplicaciones en campos específicos.

La búsqueda de soluciones en los ámbitos de la sociedad, la ciencia y la tecnología constituyen el reto que

impulsa el desarrollo de instrumentos lógicos y conocimientos útiles para la labor científica y tecnológica.

El objetivo consiste en preparar a los alumnos para que puedan desempeñar el tipo de trabajos que la nueva sociedad demanda, y para los cuales se necesita emplear las herramientas que desarrollan continuamente las nuevas tecnologías.

Reviste una gran importancia el paso del trabajo individual frente al ordenador al trabajo en grupo que multiplique la producción del conocimiento y facilite la aplicación de proyectos de interés general.

Los contenidos que se plantean están referidos al estado actual de desarrollo de las nuevas tecnologías en el ámbito técnico y tecnológico, pero su permanente evolución hace deseable que se produzca una periódica revisión de estos, a medida que lo exijan las novedades en su desarrollo.

En este sentido, hay que recordar que en los orígenes de las tecnologías de la información se encuentran una serie de descubrimientos en el campo de la electrónica que, con el microprocesador, culmina un proceso que va a permitir que los ordenadores, cada vez con más capacidad de tratamiento de la información y con un coste decreciente en su producción, revolucionen el procesamiento de la información. También los nuevos lenguajes de programación aumentaron su potencialidad y su versatilidad. Las telecomunicaciones incorporaron estos descubrimientos junto con el desarrollo de nuevos materiales como la fibra óptica, y unos y otros determinaron el impulso que permite hoy el desarrollo de todo un nuevo entorno tecnológico gracias a la constitución de sistemas de información interactivos. Estos sistemas, aplicados a la automatización del sector servicios aumentaron la productividad en el sector terciario, fuente mayoritaria de empleo. Los alumnos deben conocer todos estos aspectos para poder entender el funcionamiento de las Tecnologías más punteras en la actualidad.

La robótica y los sistemas de diseño y fabricación asistidos cambian la concepción del trabajo industrial y abren nuevas posibilidades de trabajo productivo y la mejora de las condiciones de trabajo. A mediados de los años setenta se produce el desarrollo de los principales productos electrónicos que relacionan las tecnologías de la información con el gran mercado de consumo, como son el ordenador personal y el video comercial. Su difusión en la sociedad aumentó de un modo extraordinario la dependencia de ésta respecto de las industrias de nuevas tecnologías. Es necesario insistir, por lo tanto, en el modo cómo estas tecnologías han modificado el acceso a la información y al aprendizaje por parte de la sociedad en que vivimos.

Objetivos:

1. Conocer la incidencia de las tecnologías de la información en la sociedad y en el propio ámbito del conocimiento.
2. Familiarizarse con los elementos básicos de la interfaz hombre-máquina.
3. Valorar el papel que éstas tecnologías desempeñan en los procesos productivos, industriales y científicos con sus repercusiones económicas y sociales.
4. Conocer los fundamentos físicos y lógicos de los sistemas ligados a estas tecnologías.
5. Manejar las estrategias que permiten convertir estas tecnologías en instrumentos de diseño, simulación, fabricación y control.
6. Utilizar estas herramientas específicas para mejorar la capacidad de interpretación espacial, visual, lógica y matemática del alumno.
7. Emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información con criterios de realidad científica.

8. Utilizar las herramientas propias de estas tecnologías para adquirir, analizar y transformar la información, convirtiéndola en fuente de conocimiento.

9. Usar los recursos informáticos como instrumento de resolución de problemas específicos.

10. Fomentar las estrategias que permitan emplear los instrumentos de colaboración a través de la red, de manera que se desarrolle la capacidad de proyectar en común.

Contenidos:

1. La Sociedad de la Información. La sociedad de la información. Difusión e implantación. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Expectativas y realidades de las tecnologías de la información. Aplicaciones de las tecnologías de la información en el ámbito científico y técnico.
2. Equipos informáticos y programas de uso general. Diversidad de equipos y arquitecturas. Informática distribuida. Principales componentes físicos del ordenador y sus periféricos. Funciones y relaciones. Sistemas Operativos. Funciones y características. Entornos gráficos.
3. Diseño, simulación y fabricación por Ordenador. Diseño asistido por ordenador. Procedimiento de trabajo vectorial. Ingeniería Asistida por Ordenador. Diseño, simulación y construcción de circuitos. Fabricación Asistida por Ordenador. Diseño de piezas, verificación de propiedades físicas.
4. Cálculo y tratamiento cuantitativo de la información.

Conceptos básicos y funciones de las hojas de cálculo. Características y finalidad de los paquetes estadísticos. Programas para la resolución de problemas. Lenguajes de programación para resolver problemas del ámbito científico. Adquisición de datos y control por ordenador. Laboratorio asistido por ordenador.

5. Búsqueda y tratamiento de información documental.

El tratamiento de la información: Bases de datos documentales. Utilización de Internet para acceder a la información. Estrategias de colaboración en la red.

6. Control de procesos. Lenguajes de programación y control de procesos. Componentes de un sistema de adquisición de datos y un sistema de control mediante ordenador. Tratamiento de señales. Lenguajes de programación de autómatas y robots. Métodos de programación. Protocolos de comunicación.

Criterios de evaluación:

1. Analizar y valorar las influencias de las tecnologías de la información en la sociedad actual, tanto en los ámbitos de la adquisición de conocimiento, como de la producción específica.
2. Identificar los distintos elementos físicos que componen el ordenador, diferenciar sus funciones y comprender el proceso lógico que mantiene el flujo y proceso de la información.
3. Aplicar herramientas de diseño, verificación y simulación a la elaboración de un producto.
4. Hacer uso de herramientas de simulación aplicadas al análisis de sistemas técnicos.
5. Emplear herramientas de análisis cuantitativo para extraer conclusiones de series de datos objetivos.
6. Utilizar instrumentos informáticos de cálculo y estadísticos para la resolución de problemas propios del itinerario.
7. Discriminar qué instrumento es más adecuado para un determinado problema científico.
8. Obtener información de diversas fuentes documentales, locales y remotas, y estructurar la información necesaria para abordar problemas propios de la modalidad, con estas tecnologías.
9. Diseñar proyectos sencillos de control, considerando las diferentes fases de elaboración.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

Introducción

La Biología y Geología del primer curso de Bachillerato de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la salud, al igual que ocurre en la etapa anterior, se imparten conjuntamente en una sola asignatura al tratarse de disciplinas que comparten algunas características comunes, como son sus fuentes primarias de conocimiento, los métodos de análisis e investigación, algunos contenidos, y su relación con estudios superiores.

En ambas disciplinas se mezclan conocimientos básicos, que se han adquirido por métodos científicos tradicionales, y nuevos conocimientos, fruto de aplicaciones técnicas de investigación mucho más avanzadas, que forman parte de la nueva visión del mundo y de la vida que caracteriza el momento actual.

El papel formativo de la asignatura radica en la ampliación y profundización de los conocimientos biológicos y geológicos de la etapa anterior, lo que permite conocer y analizar niveles más complejos de organización de los seres vivos y comprender mejor la Tierra como un planeta activo. La Biología y Geología también ayuda a reflexionar sobre las relaciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y a valorar, desde un punto de vista individual y colectivo las implicaciones éticas de la investigación. Asimismo, proporciona la base necesaria para el estudio de otras materias de la modalidad, como la Biología y las Ciencias de la Tierra y medioambientales.

Para el alumno de bachillerato, esta materia ha de abordarse con un marcado carácter práctico pero sin olvidar su construcción teórica y de modelos, permitiendo al alumnado conocer y familiarizarse con los métodos clásicos del trabajo y la investigación científica, junto a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su aplicación a la resolución de problemas concretos.

Los contenidos de geología se estructuran en dos núcleos. El primero de ellos está dedicado al estudio de los sistemas terrestres internos, resaltando los métodos de estudio y algunas consecuencias de sus interacciones. En el segundo núcleo se analizan los distintos mecanismos de formación de rocas y yacimientos minerales, relacionándolos con la dinámica general del planeta.

Los contenidos de Biología se refieren, en un primer núcleo, al estudio de los criterios que se utilizan para la clasificación de los seres vivos y como éstos se estructuran en diferentes niveles de organización. El segundo núcleo se centra en el estudio anatómico y fisiológico de los dos grandes reinos, el de las plantas y el de los animales. Es, por tanto, una biología de los organismos sin profundizar específicamente en explicaciones fisicoquímicas de los procesos vitales o en los aspectos celular, subcelular y molecular, que se dejan para el curso siguiente.

Objetivos:

1. Desarrollar actitudes y hábitos de trabajo asociados al método científico, tales como: búsqueda exhaustiva de información, capacidad crítica, cuestionamiento de lo obvio, apertura a nuevas ideas y necesidad de verificación de los hechos.
2. Comprender los conceptos, leyes, teorías y modelos más importantes y generales de la Biología y la Geología, que les permitan tener una visión global y una formación científica básica para desarrollar estudios posteriores y aplicarlos a situaciones reales y cotidianas.
3. Analizar hipótesis y teorías contrapuestas que permitan desarrollar el pensamiento crítico y valorar sus aportaciones al desarrollo de la Biología y la Geología.

4. Desarrollar hábitos de observación y descripción esenciales para el trabajo del naturalista.
5. Interpretar globalmente los fenómenos de la geodinámica interna a la luz de la tectónica de placas.
6. Comprender el funcionamiento de los seres vivos como diferentes estrategias adaptativas al medio ambiente.

Contenidos:

1. La investigación científica de nuestro planeta.
Métodos tradicionales: Reconocimientos «in situ». Recolección de muestras. Precauciones. Análisis físicos y químicos. Las nuevas tecnologías en la investigación del entorno: GPS y teledetección.
2. Estructura interna de la Tierra.
Métodos de estudio e interpretación de los datos. La estructura y la naturaleza fisicoquímica de la Tierra. La máquina térmica del interior terrestre. Conducción y convección del calor interno. El movimiento de las placas litosféricas.
3. Cristalización y ambientes petrogenéticos.
Solidificación, cristalización y recristalización. Cristalogénesis: nucleación y crecimiento de los cristales. Aplicaciones de los cristales. Los ambientes petrogenéticos.
4. Los procesos petrogenéticos.
Procesos de formación y evolución de los magmas. Yacimientos minerales asociados. Tipos de magmas y tectónica global. Las rocas magmáticas. Los factores del metamorfismo. Reacciones metamórficas. Yacimientos minerales asociados. Tipos de metamorfismo. Las rocas metamórficas. Ambientes y procesos sedimentarios. La estratificación y su valor geológico. Las rocas sedimentarias. La alteración de las rocas superficiales: meteorización, complejos de intemperismo y formación de suelos.
5. Clasificación de los organismos.
Taxonomía. Criterios de clasificación. Características de los cinco reinos. Principales phyla. Su clasificación.
6. Formas de organización de los seres vivos.
Seres unicelulares (procariotas y eucariotas) y pluricelulares. Diferenciación celular. Histología y organografía vegetal. Conceptos básicos. Histología y organografía animal. Conceptos básicos.
7. El reino Plantas.
El proceso de nutrición en plantas: captación de nutrientes, intercambio de gases, transporte, excreción. La relación: los tropismos y las nastias. Principales hormonas vegetales. La reproducción en plantas. Reproducción asexual y sexual.
8. El reino Animales.
El proceso de nutrición en invertebrados y vertebrados: captación de nutrientes, digestión, intercambio de gases, transporte y excreción. Los sistemas de coordinación en invertebrados y vertebrados: El sistema nervioso. El sistema endocrino. La reproducción en invertebrados y vertebrados. Reproducción asexual y sexual. La clonación y sus aplicaciones terapéuticas.

Criterios de evaluación:

1. Conocer y aplicar algunas de las técnicas de trabajo utilizadas en la investigación de diversos aspectos (Geología, Botánica, Ecología, etc.) de nuestro planeta.
2. Aplicar las estrategias propias del trabajo científico a la resolución de problemas relativos a la estructura y composición de la Tierra.
3. Relacionar los procesos petrogenéticos con la teoría de la tectónica de placas.
4. Explicar los procesos de formación de las rocas magmáticas, metamórficas y sedimentarias.
5. Conocer los principales yacimientos minerales asociados, así como la importancia económica de éstos.
6. Explicar e identificar las características de los principales tejidos animales y vegetales.

7. Identificar los seres vivos y asociarlos a los principales grupos taxonómicos en los que se integran.
8. Explicar los mecanismos básicos que inciden en el proceso de la nutrición vegetal y animal, relacionando los procesos con la presencia de determinadas estructuras que los hacen posibles.
9. Explicar el mantenimiento de las constantes vitales de los organismos a partir de la comprensión del proceso de coordinación neuro-endocrina, indicando algunas aplicaciones derivadas del conocimiento de las hormonas.
10. Indicar las ventajas que aporta la reproducción sexual sobre la asexual, determinando algunas aplicaciones prácticas que se derivan del conocimiento de proceso.
11. Contrastar diferentes fuentes de información y elaborar informes relacionados con problemas biológicos y geológicos relevantes en la sociedad.

CIENCIAS DE LA TIERRA Y MEDIOAMBIENTALES

Introducción

El ámbito propio de estudio de las Ciencias de la Tierra y medioambientales se configura en torno a los dos grandes aspectos señalados en su título: el estudio de los sistemas terrestres y el de sus interacciones con el sistema humano, que dan lugar al medio ambiente. Se trata, pues, de una ciencia que pretende ser de síntesis y de aplicación de otras varias, entre las que figuran destacadamente, en tanto que ciencias de la naturaleza, la Geología, la Biología, la Química y especialmente la Ecología, junto a otras como la Geografía, la Historia, la Filosofía o la Psicología, aunque de las procedentes del campo de las ciencias sociales y humanidades, la más destacada es, sin duda, la Economía.

Las ciencias de la Tierra y medioambientales se constituyen en un instrumento apto para comprender de un modo global y sistémico, la realidad que nos rodea y las relaciones interdisciplinares, y un medio para aumentar la capacidad de percepción y valoración del entorno y de los problemas relacionados con su explotación por el ser humano.

Los contenidos de esta materia en el Bachillerato se concretan en tres, núcleos. En el primero, se presenta el concepto de medio ambiente bajo el enfoque de la teoría de sistemas, resaltando las relaciones existentes entre el sistema humano y los sistemas terrestres, introduciendo para ello los conceptos de recursos, residuos, riesgos e impactos. Así como las técnicas de investigación medioambiental, basadas en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el segundo, se presentan los distintos sistemas terrestres y sus interfases, así como las modificaciones que en ellos se producen a causa de los riesgos naturales, la explotación de recursos y la absorción de residuos. Por último, en el tercer bloque, de enfoque político, social y económico, se define el concepto de crisis ambiental y las distintas respuestas que el sistema humano elabora para revertir o atenuar dicha situación. Todo ello da lugar a una asignatura claramente interdisciplinar y sistémica.

La asignatura de Ciencias de la Tierra y medioambientales trata, pues, de las cuestiones medioambientales planteadas a nivel mundial, regional y local, si bien dichas cuestiones, en su mayoría afectan a la totalidad del globo por los efectos transfronterza, se nutre de las aportaciones científicas y tiene en cuenta las directrices internacionales y la legislación de nuestro país.

Esta disciplina tiene un papel formativo en el Bachillerato en tanto que promueve una reflexión científica sobre los problemas medioambientales y consecuentemente, eleva el nivel de educación ambiental y genera

actitudes responsables para poder mitigar mejor los riesgos y aprovechar más eficazmente los recursos.

Por último, la aportación fundamental de esta asignatura es que permite al alumnado adquirir una nueva estructura conceptual de la problemática ambiental al integrar las aportaciones parciales de diferentes disciplinas y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, aportando una base importante para estudios superiores de tipo social, científico o técnico.

Objetivos:

1. Comprender el funcionamiento de los sistemas terrestres, las interacciones que se dan entre ellos y sus repercusiones sobre el sistema humano.
2. Conocer las medidas preventivas y correctoras que se deben adoptar para contrarrestar las repercusiones negativas que sobre el sistema humano provocan las manifestaciones energéticas del planeta.
3. Conocer las posibilidades de renovación de los recursos naturales y adaptar su uso y límite de explotación a dichas posibilidades.
4. Evaluar los beneficios económicos obtenidos de la utilización de recursos naturales, teniendo en cuenta sus características, así como los impactos provocados por su explotación.
5. Investigar los problemas ambientales desde una perspectiva globalizadora, que integre a todos los puntos de vista, recogiendo datos, elaborando conclusiones y proponiendo alternativas.
6. Tomar conciencia de que la naturaleza tiene sus límites y que para asegurar la supervivencia no hay que dominarla sino aprovecharla respetando sus leyes.
7. Saber utilizar ciertas técnicas de tipo químico, biológico, geológico, estadístico, económico y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para abordar problemas ambientales.
8. Mostrar actitudes para proteger el medio ambiente escolar, familiar y local, criticando razonadamente medidas que sean inadecuadas y apoyando las propuestas que ayuden a mejorarlo.

Contenidos:

- I. Introducción a las ciencias ambientales.
 1. Concepto de medio ambiente y teoría de sistemas.

La interdisciplinariedad en las Ciencias Ambientales. Composición, estructura y límites de sistemas. Complejidad y entropía. Modelos estáticos. Los cambios en los sistemas. Modelos dinámicos. El medio ambiente, como interacción de sistemas.
 2. La humanidad y el medio ambiente.

Cambios ambientales en la historia de la Tierra. Evolución de la influencia humana en dichos cambios. Funciones económicas de los sistemas naturales. Recursos: tipos de recursos. Residuos: tipos de residuos. Riesgos naturales y riesgos para la población. Los impactos ambientales.
 3. Las nuevas tecnologías en la investigación del medio ambiente.

GPS. Fundamentos, tipos y aplicaciones. Teledetección: fotografías aéreas, satélites meteorológicos y de información medioambiental. Radiometría. Programas informáticos de simulación medioambiental. Programas telemáticos de cooperación internacional en la investigación ambiental.
- II. Los sistemas terrestres.
 4. Los sistemas internos de la Tierra.

Origen de la energía interna e interacción energética entre las capas interiores terrestres. Procesos petrogenéticos derivados y formación de yacimientos. Recursos minerales y energéticos asociados. Liberación paroxís-

mica y lenta de la energía. Riesgos y recursos energéticos asociados.

5. Los sistemas fluidos externos.

Función reguladora y protectora de la atmósfera. Efecto invernadero. Contaminación atmosférica. Detección, prevención y corrección. La hidrosfera: los recipientes hídricos. Recursos hídricos. Usos, explotación e impactos. Detención, análisis, prevención y corrección de la contaminación hídrica.

6. La dinámica de los sistemas fluidos externos.

El origen de la energía externa. El balance hídrico y el ciclo del agua. Clima y tiempo atmosférico. El cambio climático. Riesgos y recursos energéticos asociados a la dinámica externa. Procesos petrogenéticos y formación de yacimientos de origen externo. Recursos minerales.

7. La Ecosfera.

Ecosfera, biosfera y ecosistema. Los biomas. Componentes bióticos y abióticos de los ecosistemas. Interrelaciones entre los componentes de un ecosistema. Los ciclos biogeoquímicos. El ecosistema en el tiempo: sucesión, autorregulación y regresión. Biomasa y producción biológica. Recursos derivados. Diversidad. Pérdida de diversidad. Ecosistemas urbanos. Residuos sólidos urbanos e industriales.

8. Las interfases entre los sistemas terrestres.

El suelo. Composición, estructura y textura. Tipos de suelo. Los procesos edafológicos: yacimientos y recursos asociados. Contaminación, erosión y degradación de suelos. Desertización. Las zonas litorales. Demografía y contaminación.

III. Medio ambiente, política y sociedad.

9. La respuesta del sistema humano.

Modelo conservacionista y desarrollo sostenible. Ordenación del territorio. Mapas de riesgos. Medio Ambiente y disfrute estético: el paisaje como recurso. Evaluación de impacto ambiental. Salud ambiental y calidad de vida. Educación y conciencia ambiental. Legislación medioambiental.

Criterios de evaluación:

1. Aplicar la Teoría de Sistemas al estudio de la complejidad y del carácter interdisciplinar de las Ciencias ambientales, llegando a definir el concepto de Medio Ambiente bajo un enfoque sistémico y realizando modelos sencillos que reflejen la estructura de un sistema natural o su variación en el tiempo.

2. Ubicar correctamente en la escala del tiempo geológico los cambios medioambientales de origen natural acaecidos a lo largo de la historia del planeta, y compararlos con los que tienen su origen en las actuaciones humanas.

3. Analizar las interacciones mutuas entre el sistema económico humano y los sistemas naturales terrestres, utilizando los conceptos de recursos, residuos, riesgos e impactos y clasificando cada uno de ellos según diferentes criterios.

4. Relacionar las interacciones energéticas entre las distintas capas del interior terrestre, con los procesos de formación de recursos y con los riesgos e impactos que dichos procesos ocasionan en el sistema humano.

5. Explicar las interrelaciones entre los sistemas fluidos externos de la Tierra, origen, estructura e influencia sobre los demás sistemas, especialmente el humano.

6. Indicar algunas variables que inciden en la capacidad de la atmósfera para difundir contaminantes, razonando en consecuencia, cuáles son las condiciones meteorológicas que provocan mayor peligro de contaminación y distinguir las diferencias de la química ambiental en las diversas capas atmosféricas.

7. Utilizar técnicas químicas y biológicas para detectar el grado de contaminación en muestras de agua,

valorando el nivel de adecuación para el desarrollo de la vida y el consumo humano.

8. Indicar las repercusiones de la progresiva pérdida de biodiversidad, enumerando algunas alternativas para frenar esa tendencia.

9. Explicar en una cadena trófica, como se produce el flujo de energía y el rendimiento energético en cada nivel, deduciendo las consecuencias prácticas que deben tenerse para el aprovechamiento de algunos recursos.

10. Determinar los beneficios que se obtienen de la explotación de recursos energéticos, minerales, hídricos, forestales, etc., considerando los perjuicios de su agotamiento y los del impacto ambiental producido por dicha explotación.

11. Investigar las fuentes de energía que se utilizan actualmente en España y el resto de Europa, evaluando su futuro y el de otras alternativas energéticas.

12. Planificar una investigación para evaluar los riesgos más frecuentes que puede sufrir una zona geográfica de nuestro país, teniendo en cuenta sus características climáticas, litológicas, estructurales y las debidas al impacto humano, realizando un informe en el que se indiquen algunas medidas de mitigar riesgos.

13. Enumerar las razones por las cuales existen en España zonas sometidas a una progresiva desertización, proponiendo algunas medidas razonadas para paliar sus efectos.

14. Evaluar el impacto ambiental de un proyecto donde se definan algunas acciones que puedan causar efectos negativos en el medio ambiente.

15. Diferenciar ante un problema ambiental, los argumentos del modelo «conservacionista» y los del «desarrollo sostenible».

16. Proponer una serie de medidas de tipo comunitario que pueda seguir la ciudadanía, encaminadas a aprovechar mejor los recursos, a disminuir los impactos, a mitigar los riesgos y a conseguir un medio ambiente más saludable.

17. Utilizar modernas técnicas de investigación (GPS, fotografías de satélites, radiometrías, etc.) basadas en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en pequeñas investigaciones medioambientales.

DIBUJO TÉCNICO I Y II

Introducción

El Dibujo técnico surge en la cultura universal como un medio de expresión y comunicación indispensable, tanto para el desarrollo de procesos de investigación sobre las formas, como para la comprensión gráfica de bocetos y proyectos tecnológicos y artísticos, cuyo último fin sea la creación de productos que puedan tener un valor utilitario, artístico, o ambos a la vez. La función esencial de estos proyectos consiste en ayudar a formalizar o visualizar lo que se está diseñando o creando y contribuye a proporcionar, desde una primera concreción de posibles soluciones, hasta la última fase del desarrollo donde se presentan los resultados en dibujos definitivamente acabados.

Es necesario el conocimiento de un conjunto de convencionalismos que están recogidos en las normas para el Dibujo técnico, que se establecen en un ámbito nacional e internacional.

La asignatura favorece la capacidad de abstracción para la comprensión de numerosos trazados y convencionalismos, lo que la convierte en una valiosa ayuda formativa de carácter general.

Se aborda el Dibujo técnico en dos cursos, de manera que se adquiera una visión general y completa desde el primero, profundizando y aplicando los conceptos en soluciones técnicas más usuales en el segundo.

Los contenidos se desarrollan de forma paralela en los dos cursos, pero en sus epígrafes se aprecia el nivel de profundización y se determinan, con mayor o menor concreción, las aplicaciones y ejercicios concretos.

En resumen, cada curso, al enunciar sus contenidos, tiene por objeto consolidar los conocimientos anteriores, ahondar en el nivel de profundización y buscar aplicaciones técnico-prácticas.

Objetivos:

1. Desarrollar las capacidades que permitan expresar con precisión y objetividad las soluciones gráficas.
2. Apreciar la universalidad del Dibujo técnico en la transmisión y comprensión de las informaciones.
3. Conocer y comprender los fundamentos del Dibujo técnico para aplicarlos a la lectura e interpretación de los diseños, planos y productos artísticos y a la representación de formas, ateniéndose a las diversas normas, y para elaborar soluciones razonadas ante problemas geométricos en el campo de la técnica y del arte, tanto en el plano, como en el espacio.
4. Valorar la normalización como el convencionalismo idóneo para simplificar, no sólo en la producción, sino también la comunicación, dándole a ésta un carácter universal.
5. Comprender y representar formas, ateniéndose a las normas UNE e ISO.
6. Fomentar el método y el razonamiento en el dibujo, como medio de transmisión de las ideas científico-técnicas.
7. Utilizar con destreza los instrumentos específicos del Dibujo técnico y valorar el correcto acabado del dibujo, así como las mejoras que puedan introducir las diversas técnicas gráficas en la representación.
8. Potenciar el trazado de croquis y perspectivas a mano alzada, para alcanzar la destreza y rapidez imprescindibles en la expresión gráfica.
9. Relacionar el espacio con el plano, comprendiendo la necesidad de interpretar el volumen en el plano, mediante los sistemas de representación.

Dibujo Técnico I

Contenidos:

1. Trazados fundamentales en el plano.
2. Proporcionalidad y Semejanza, Escalas.
3. Polígonos.
4. Transformaciones geométricas.
5. Tangencias.
6. Curvas técnicas. Definiciones y trazado, como aplicación de Tangencias.
7. Curvas cónicas. Definición y trazado.
8. Sistemas de representación. Fundamentos de los sistemas de representación. Características fundamentales. Utilización óptima de cada uno de ellos. Sistema diédrico. Representación del punto, recta y plano; sus relaciones y transformaciones más usuales. Sistemas axonométricos: Isometría y perspectiva caballera. Representación de sólidos.
9. Normalización y Croquización. Normas fundamentales UNE, ISO. La croquización. El boceto y su gestación creativa. Acotación.

Criterios de evaluación:

1. Resolver problemas geométricos, valorando el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Utilizar escalas para la interpretación de planos y elaboración de dibujos.
3. Diseñar objetos de uso común y no excesivamente complejos, en los que intervengan problemas de tangencia.

4. Representar gráficamente una perspectiva cónica a partir de su definición y el trazado de sus elementos fundamentales.

5. Utilizar el sistema diédrico para representar figuras planas y volúmenes sencillos.

6. Realizar la perspectiva de objetos simples definidos por sus vistas fundamentales y viceversa.

7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutados a mano alzada.

8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción sencillos y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, acotación y simplificaciones indicadas en éstas.

9. Culminar los trabajos de Dibujo técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

Dibujo Técnico II

Contenidos:

1. Trazados en el plano. Arco capaz. Cuadrilátero inscriptible.
2. Proporcionalidad y Semejanza. Teoremas del cateto y de la altura. Figuras semejantes.
3. Potencia. Eje y centro radical. Sección áurea.
4. Polígonos. Rectas y puntos notables en el triángulo. Análisis y construcción de polígonos regulares.
5. Transformaciones geométricas. Proyectividad y homografía. Homología y afinidad. Inversión.
6. Tangencias. Tangencias, como aplicación de los conceptos de potencia e inversión.
7. Curvas técnicas. Curvas cíclicas. Cicloide. Epicycloide. Hipocicloide. Envoltorio de la circunferencia.
8. Curvas cónicas. Tangencias e intersecciones con una recta. Elipse. Hipérbola. Parábola.
9. Sistemas de representación. Fundamentos de proyección. Distintos sistemas de representación.
10. Vistas. Vistas, según la norma UNE 1032.
11. Sistema diédrico. Métodos: Abatimiento, giro y cambio de plano. Paralelismo y perpendicularidad. Intersecciones y distancias. Verdaderas magnitudes. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Representación de los poliedros regulares. Intersección con rectas y planos. Secciones y desarrollos.
12. Sistema axonométrico ortogonal. Escalas axonométricas. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones. Relación del sistema axonométrico con el diédrico.
13. Sistema axonométrico oblicuo. Fundamentos del sistema. Coeficiente de reducción. Verdaderas magnitudes. Representación de figuras poliédricas y de revolución. Intersección con rectas y planos. Secciones.
14. Sistema cónico de perspectiva lineal. Fundamento y elementos del sistema. Perspectiva central y oblicua. Representación de superficies poliédricas y de revolución. Intersección con recta y plano. Trazado de perspectivas de exteriores.
15. Normalización. Dibujo industrial. Acotación. Dibujo de arquitectura y construcción. Acotación.

Criterios de evaluación:

1. Resolver problemas geométricos y valorar el método y el razonamiento de las construcciones, así como su acabado y presentación.
2. Ejecutar dibujos técnicos a distinta escala, utilizando la escala gráfica establecida previamente y las escalas normalizadas.
3. Aplicar el concepto de tangencia a la solución de problemas técnicos y al correcto acabado del dibujo en la resolución de enlaces y puntos de contacto.
4. Aplicar las curvas cónicas a la resolución de problemas técnicos en los que intervenga su definición, las tangencias o las intersecciones con una recta. Trazar curvas técnicas a partir de su definición.
5. Utilizar el sistema diédrico para la representación de formas poliédricas o de revolución. Hallar la verdadera forma y magnitud y obtener sus desarrollos y secciones.
6. Realizar la perspectiva de un objeto definido por sus vistas o secciones y viceversa.
7. Definir gráficamente un objeto por sus vistas fundamentales o su perspectiva, ejecutadas a mano alzada.
8. Obtener la representación de piezas y elementos industriales o de construcción y valorar la correcta aplicación de las normas referidas a vistas, cortes, secciones, acotación y simplificación, indicadas en ellas.
9. Culminar los trabajos de Dibujo técnico, utilizando los diferentes recursos gráficos, de forma que éste sea claro, limpio y responda al objetivo para el que ha sido realizado.

ELECTROTECNIA

Introducción

La Electrotecnia estudia las aplicaciones técnicas de la electricidad con fines industriales, científicos, etc. así como las leyes de los fenómenos eléctricos.

La finalidad de la Electrotecnia es la de proporcionar aprendizajes relevantes que propicien un desarrollo posterior, abriéndosele al alumno un gran abanico de posibilidades en múltiples opciones de formación electro-técnica más especializada, lo que confiere a esta materia un elevado valor propedéutico. En este sentido, cumple el doble propósito de servir como formación de base, tanto para aquellos alumnos que decidan orientar su vida profesional por el camino de los ciclos formativos, como para los que elijan la vía universitaria encaminada a determinadas ingenierías. El primer aspecto conduce a una formación científica que justifique los fenómenos eléctricos, y el segundo a una formación más orientada a técnicas y procedimientos.

El carácter de ciencia aplicada le confiere un valor formativo relevante, al integrar y poner en función conocimientos procedentes de disciplinas científicas de naturaleza más abstracta y especulativa.

También ejerce un papel de catalizador del tono científico y técnico que le es propio, profundizando y sistematizando aprendizajes afines procedentes de etapas educativas anteriores.

El campo disciplinar abarca el estudio de los fenómenos eléctricos y electro-magnéticos, desde el punto de vista de su utilidad práctica, las técnicas de diseño y construcción de dispositivos eléctricos característicos, ya sean circuitos, máquinas o sistemas complejos, y las técnicas de cálculo y medida de magnitudes en ellos.

Esta materia se configura a partir de tres grandes campos del conocimiento y la experiencia:

- 1.º Los conceptos y leyes científicas que explican los fenómenos físicos que tienen lugar en los dispositivos eléctricos.
- 2.º Los elementos con los que se componen circuitos y aparatos eléctricos y su disposición y conexiones características.

- 3.º Las técnicas de análisis, cálculo y predicción del comportamiento de circuitos y dispositivos eléctricos.

Objetivos:

1. Explicar el comportamiento de los dispositivos eléctricos sencillos, y señalar los principios y leyes físicas que los fundamentan.
2. Seleccionar y conectar correctamente distintos componentes para formar un circuito que responda a una finalidad predeterminada.
3. Calcular el valor de las principales magnitudes de un circuito eléctrico compuesto por elementos discretos en régimen permanente.
4. Analizar e interpretar esquemas y planos de instalaciones y equipos eléctricos característicos, e identificar la función de un elemento o grupo funcional de elementos en el conjunto.
5. Seleccionar e interpretar información adecuada para plantear y valorar soluciones, en el ámbito de la electrotecnia, a problemas técnicos comunes.
6. Elegir y conectar el aparato adecuado para medir una magnitud eléctrica, estimar anticipadamente su orden de magnitud y valorar el grado de precisión que exige el caso.
7. Expresar las soluciones a un problema con un nivel de precisión coherente con el de las diversas magnitudes que intervienen en él.

Contenidos:

1. Conceptos y fenómenos eléctricos. Magnitudes y unidades eléctricas. Diferencia de potencial. Fuerza electromotriz. Intensidad y densidad de corriente. Resistencia. Conductancia. Condensador. Carga y descarga. Capacidad de un condensador. Potencia, trabajo y energía. Efecto térmico de la corriente eléctrica. Ley de Joule.
2. Conceptos y fenómenos electromagnéticos. Imanes. Intensidad del campo magnético. Inducción y flujo magnético. Momento magnético. Campos y fuerzas magnéticas creados por corrientes eléctricas. Fuerzas electromagnética y electrodinámica. Fuerza sobre una corriente en un campo magnético. Propiedades magnéticas de la materia. Permeabilidad. Magnetización. Ciclo de histéresis. Circuito magnético. Fuerza magnetomotriz. Reluctancia. Ley de Ohm de los circuitos magnéticos. Inducción electromagnética. Leyes. Inductancia. Autoinducción. Influencia de una autoinducción en un circuito eléctrico.
3. Circuitos eléctricos. Circuito eléctrico de c.c. Resistencias y condensadores. Características. Identificación. Pilas y acumuladores. Análisis de circuitos de c.c.. Leyes y procedimientos. Acoplamiento de receptores. Divisor de tensión e intensidad. Características de la c.a. Magnitudes senoidales. Efectos de la resistencia, autoinducción y capacidad en la c.a. Reactancia. Impedancia. Variación de la impedancia con la frecuencia. Representación gráfica. Análisis de circuitos de corriente alterna monofásicos. Leyes y procedimientos. Circuitos simples. Factor de potencia. Acoplamiento. Resonancia serie y paralelo. Potencia en c.a. monofásica: instantánea, activa, reactiva y aparente. Corrección del factor potencia. Representación gráfica. Sistemas polifásicos. Generación. Acoplamiento. Tipos. Potencias. Mejora del factor de potencia. Semiconductores. Códigos. Identificación. Diodos, transistores, tiristores. Valores característicos y su comprobación. Amplificadores operacionales. Características. Operadores lógicos. Tipos. Circuitos electrónicos básicos. Rectificadores. Amplificadores. Multivibradores. Fuentes de alimentación. Circuitos básicos de control de potencia y de tiempo.
4. Máquinas eléctricas. Transformadores. Funcionamiento. Constitución. Pérdidas. Rendimiento. Generadores de c.c. Funcionamiento.

to. Inducido. Excitación. Conmutación. Reacción del inducido. Tipos de excitación. Alternadores. Constitución. Tipos. Funcionamiento. Motores de c.c. Funcionamiento. Par electromagnético. Conexionado. Arranque e inversión. Ensayos básicos. Motores de corriente alterna. Motores trifásicos. Motores monofásicos. Funcionamiento. Tipos. Conexionado. Arranque e inversión del sentido de giro. Ensayos básicos.

5. Medidas electrotécnicas.

Medidas en circuitos de c.c. Medida de magnitudes de c.c. Errores. Instrumentos. Procedimiento de medida. Medidas en circuitos de c.a. Medida de magnitudes en c.a. monofásica y trifásica. Instrumentos. Procedimiento de medida. Medidas en circuitos electrónicos. Medida de las magnitudes básicas. Instrumentos. Procedimiento de medida.

Criterios de evaluación:

1. Explicar cualitativamente el funcionamiento de circuitos simples destinados a producir luz, energía motriz o calor, y señalar las relaciones e interacciones entre los fenómenos que tienen lugar.

2. Seleccionar elementos o componentes de valor adecuado y conectarlos correctamente para formar un circuito, característico y sencillo.

3. Explicar cualitativamente los fenómenos derivados de una alteración en un elemento de un circuito eléctrico sencillo y describir las variaciones que se espera que tomen los valores de tensión y corriente.

4. Calcular y representar vectorialmente las magnitudes básicas de un circuito mixto simple, compuesto por cargas resistivas y reactivas y alimentado por un generador senoidal monofásico.

5. Analizar planos de circuitos, instalaciones y equipos eléctricos de uso común e identificar la función de un elemento discreto o de un bloque funcional en el conjunto.

6. Representar gráficamente en un esquema de conexiones o en un diagrama de bloques funcionales la composición y el funcionamiento de una instalación o equipo eléctrico sencillo y de uso común.

7. Interpretar las especificaciones técnicas de un elemento o dispositivo eléctrico y determinar de ellas las magnitudes principales de su comportamiento en condiciones nominales.

8. Medir las magnitudes básicas de un circuito eléctrico, y seleccionar el aparato de medida adecuado, conectándolo correctamente y eligiendo la escala óptima.

9. Interpretar las medidas efectuadas sobre circuitos eléctricos o sobre sus componentes para verificar su correcto funcionamiento, localizar averías e identificar sus posibles causas.

FÍSICA

Introducción

La Física es una ciencia de gran importancia que se encuentra presente en una gran parte de los ámbitos de nuestra sociedad, con múltiples aplicaciones en otras áreas científicas como las telecomunicaciones, instrumentación médica, biofísica y nuevas tecnologías entre otras.

La Física en el Bachillerato puede estructurarse en tres grandes bloques: mecánica, electromagnetismo y física moderna. La mecánica, a su vez se va a dividir en interacción gravitatoria, mecánica ondulatoria y óptica, con el objetivo de completar la imagen mecánica del comportamiento de la materia y demostrar también la integración de los fenómenos luminosos en el electromagnetismo, que lo convierte, junto con la mecánica,

en el pilar fundamental de la física clásica. Con el fin de explicar de forma satisfactoria aquellos aspectos que la física clásica no puede solucionar, se introduce un tercer bloque que es el de física moderna.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

Las implicaciones de la Física con la tecnología y la sociedad deben estar presentes al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos:

1. Comprender los principales conceptos de la Física y su articulación en leyes, teorías y modelos, valorando el papel que desempeñan en el desarrollo de la sociedad.

2. Resolver problemas que se planteen en la vida cotidiana, seleccionando y aplicando los conocimientos apropiados.

3. Comprender la naturaleza de la Física y sus limitaciones así como sus complejas interacciones con la tecnología y la sociedad, valorando la necesidad de preservar el medio ambiente y de trabajar para lograr una mejora en las condiciones de vida actuales.

4. Desarrollar en los alumnos las habilidades de pensamiento prácticas y manipulativas propias del método científico de modo que les capaciten para llevar a cabo un trabajo investigador.

5. Evaluar la información proveniente de otras áreas del saber para formarse una opinión propia, que permita al alumno expresarse con criterio en aquellos aspectos relacionados con la Física.

6. Comprender que la Física constituye, en si misma, una materia que sufre continuos avances y modificaciones; es, por tanto, su aprendizaje un proceso dinámico que requiere una actitud abierta y flexible frente a diversas opiniones.

7. Valorar las aportaciones de la Física a la tecnología y la sociedad.

Contenidos:

1. Vibraciones y ondas.

Movimiento vibratorio armónico simple: elongación, velocidad, aceleración. Dinámica del movimiento armónico simple. Movimiento ondulatorio. Tipos de ondas. Magnitudes características de las ondas. Ecuación de las ondas armónicas unidimensionales. Principio de Huygens: reflexión, refracción, difracción, polarización. Ondas sonoras. Contaminación acústica.

2. Interacción gravitatoria.

Teoría de la gravitación universal. Fuerzas centrales. Momento de una fuerza respecto de un punto. Momento angular. Leyes de Kepler. Fuerzas conservativas. Energía potencial gravitatoria. Campo gravitatorio terrestre. Intensidad de campo y potencial gravitatorio. Aplicación a satélites y cohetes.

3. Interacción electromagnética.

Campo creado por un elemento puntual: Interacción eléctrica. Estudio del campo eléctrico: magnitudes que lo caracterizan (vector campo eléctrico y potencial y su relación). Teorema de Gauss. Campo eléctrico creado por un elemento continuo: esfera, hilo y placa. Magnetismo e imanes. Campos magnéticos creados por cargas en movimiento. Ley de Ampere. Fuerzas sobre cargas móviles situadas en campos magnéticos. Fuerza de Lorentz: aplicaciones. Fuerzas magnéticas sobre corrientes eléctricas. Interacciones magnéticas entre corrientes paralelas. Inducción electromagnética. Experiencias de Faraday y Henry. Leyes de Faraday y de Lenz. Producción de corrientes alternas. Impacto medioambiental de la energía eléctrica.

4. Óptica.

Naturaleza de las ondas electromagnéticas. Espectro electromagnético. Naturaleza de la luz. Propagación de la luz: reflexión y refracción. Dispersión lumínica. Óptica geométrica. Dioptrio esférico y dioptrio plano. Espejos y lentes delgadas. Principales aplicaciones médicas y tecnológicas.

5. Introducción a la Física moderna.

Insuficiencia de la Física clásica. Efecto fotoeléctrico. Cuantización de la energía. Dualidad onda corpúsculo y principio de incertidumbre. Física nuclear: composición y estabilidad de los núcleos. Radiactividad. Reacciones nucleares. Fisión y fusión nuclear. Usos de la energía nuclear.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar correctamente las unidades así como los procedimientos apropiados para la resolución de problemas.

2. Conocer la ecuación matemática de una onda unidimensional. Deducir a partir de la ecuación de una onda las magnitudes que intervienen: amplitud, longitud de onda, período, etc. Aplicarla a la resolución de casos prácticos.

3. Reconocer la importancia de los fenómenos ondulatorios en la civilización actual y su aplicación en diversos ámbitos de la actividad humana.

4. Aplicar las leyes de Kepler para calcular diversos parámetros relacionados con el movimiento de los planetas.

5. Utilizar la ley de la gravitación universal para determinar la masa de algunos cuerpos celestes. Calcular la energía que debe poseer un satélite en una determinada órbita, así como la velocidad con la que debió ser lanzado para alcanzarla.

6. Calcular los campos creados por cargas y corrientes, y las fuerzas que actúan sobre las mismas en el seno de campos uniformes, justificando el fundamento de algunas aplicaciones: electroimanes, motores, tubos de televisión e instrumentos de medida.

7. Explicar el fenómeno de inducción, utilizar la ley de Lenz y aplicar la ley de Faraday, indicando de qué factores depende la corriente que aparece en un circuito.

8. Explicar las propiedades de la luz utilizando los diversos modelos e interpretar correctamente los fenómenos relacionados con la interacción de la luz y la materia.

9. Valorar la importancia que la luz tiene en nuestra vida cotidiana, tanto tecnológicamente (instrumentos ópticos, comunicaciones por láser, control de motores) como en química (fotoquímica) y medicina (corrección de defectos oculares).

10. Justificar algunos fenómenos ópticos sencillos de formación de imágenes a través de lentes y espejos: telescopios, microscopios, etc.

11. Explicar los principales conceptos de la física moderna y su discrepancia con el tratamiento que a ciertos fenómenos daba la física clásica.

12. Aplicar los conceptos de fisión y fusión nuclear para calcular la energía asociada a estos procesos, así como la pérdida de masa que en ellos se genera.

FÍSICA Y QUÍMICA

Introducción

La asignatura de Física y Química debe proporcionar a los alumnos una visión global del mundo que los rodea desde una perspectiva científica, además de proporcionarles las herramientas necesarias para, si lo desean, seguir profundizando en estas disciplinas en cursos posteriores.

Se ha preparado un currículo compensado de ambas materias para que se pueda impartir cada una de ellas en un cuatrimestre. La elección de comenzar por la Química o la Física queda a juicio del profesor en función de los conocimientos matemáticos que el alumno posea.

La utilización del método científico debe ser un referente obligado en cada uno de los temas que se desarrollen.

La Física se ha estructurado en dos bloques, uno de fuerzas y movimientos y otro de energía, tanto mecánica como eléctrica. Se ha introducido un tema inicial para que el alumno adquiera los conocimientos necesarios y destrezas en la realización de una medida y en el cálculo de su error.

La Química se ha programado en este curso en dos grandes bloques, uno que estudia la materia y sus transformaciones mediante procesos químicos y otro, que permite a los estudiantes adquirir las nociones básicas en la química del carbono, materia que adquiere especial importancia por su relación con otras disciplinas objeto de estudio también en Bachillerato.

Las implicaciones de la Física y la Química con la tecnología y la sociedad deben estar presente al desarrollar cada una de las unidades didácticas que componen el currículo de este curso.

Los criterios de evaluación que se enumeran al final se corresponden con los bloques de contenidos que a continuación se indican.

Objetivos:

1. Comprender los conceptos, leyes, teorías y modelos más importantes y generales de la Física y de la Química, que permiten tener una visión global y una formación científica básica para desarrollar posteriormente estudios más específicos.

2. Aplicar los conceptos, leyes, teorías y modelos aprendidos a situaciones de la vida cotidiana.

3. Analizar, comparando, hipótesis y teorías contrapuestas a fin de desarrollar un pensamiento crítico, así como valorar sus aportaciones al desarrollo de estas ciencias.

4. Utilizar destrezas investigadoras, tanto documentales, como experimentales con cierta autonomía, reconociendo el carácter de la ciencia como proceso cambiante y dinámico.

5. Resolver supuestos físicos y químicos tanto teóricos como prácticos, mediante el empleo de los conocimientos adquiridos.

6. Reconocer las aportaciones culturales que tiene la Física y la Química en la formación integral del individuo, así como las implicaciones que tienen las mismas tanto en el desarrollo de la tecnología como en sus aplicaciones para el beneficio de la sociedad.

7. Comprender la terminología científica para emplearla de manera habitual al expresarse en el ámbito científico, así como para explicarla en el lenguaje cotidiano.

Contenidos:

1. La Medida.
Magnitudes: tipos y su medida. Unidades. Factores de conversión. Representaciones gráficas. Instrumentos de medida: sensibilidad y precisión. Errores en la medida.

2. Estudio de movimientos.
Elementos que integran un movimiento. Movimientos con trayectoria rectilínea. Movimiento circular uniforme. Composición de movimientos. Aplicación a casos particulares: horizontal y parabólico.

3. Dinámica.
La fuerza como interacción: sus características. Momento lineal e impulso mecánico. Principio de conservación. Leyes de Newton para la dinámica. Interacción

gravitatoria. Fuerzas de fricción en superficies horizontales e inclinadas. Dinámica del movimiento circular.

4. Energía.

Trabajo mecánico y energía. Potencia. Energía debida al movimiento. Teorema de las fuerzas vivas. Energía debida a la posición en el campo gravitatorio. Conservación de la energía mecánica. Transferencias de energía. Trabajo y calor.

5. Electricidad.

Interacción electrostática. Campo y potencial. Corriente eléctrica: Ley de Ohm. Aparatos de medida. Aplicación al estudio de circuitos. Energía eléctrica. Aplicaciones de la corriente eléctrica.

6. Naturaleza de la materia.

Leyes ponderales. Teoría de Dalton. Ley de los volúmenes de combinación. Hipótesis de Avogadro. Número de Avogadro.

7. Estructura de la materia.

Modelos atómicos de Thompson y Rutherford. Características de los átomos. Interacción de la radiación electromagnética con la materia: espectros atómicos. Niveles energéticos y distribución electrónica. Ordenación periódica de los elementos: su relación con los electrones externos.

8. Cambios materiales en los procesos químicos.

Fórmulas empíricas y moleculares. Relaciones estequiométricas de masa y/o volumen en las reacciones químicas utilizando factores de conversión. Rendimiento. Procesos con reactivo limitante. Cálculos en sistemas en los que intervienen disoluciones. Tipos de reacciones químicas. Estudio de un caso habitual: reacciones de combustión.

9. Química del carbono.

Características de los compuestos del carbono. Grupos funcionales. Nomenclatura y formulación IUPAC para estos compuestos. Isomería.

Criterios de evaluación:

1. Aplicar las estrategias propias de la metodología científica a la resolución de problemas relativos a los movimientos generales estudiados, analizando los resultados obtenidos e interpretando los posibles diagramas. Resolver ejercicios y problemas sobre movimientos específicos tales como lanzamiento de proyectiles, encuentros de móviles, caída de graves, etc. empleando adecuadamente las unidades y magnitudes apropiadas.

2. Comprender que el movimiento de un cuerpo depende de las interacciones con otros cuerpos. Identificar las fuerzas reales que actúan sobre ellos, describiendo los principios de la dinámica en función del momento lineal.

3. Representar mediante diagramas las fuerzas que actúan sobre los cuerpos, reconociendo y calculando dichas fuerzas cuando hay rozamiento, cuando la trayectoria es circular e incluso cuando existan planos inclinados.

4. Aplicar la ley de la gravitación universal para la atracción de masas, especialmente en el caso particular del peso de los cuerpos.

5. Explicar la relación entre trabajo y energía, aplicando los conceptos al caso práctico de cuerpos en movimiento y/o bajo la acción del campo gravitatorio terrestre. Describir cómo se realizan las transferencias energéticas en relación con las magnitudes implicadas.

6. Conocer los fenómenos eléctricos de interacción, así como sus principales consecuencias. Reconocer los elementos de un circuito y los aparatos de medida más corrientes. Resolver tanto teórica como experimentalmente, diferentes tipos de circuitos corrientes que se puedan plantear.

7. Justificar las sucesivas elaboraciones de modelos atómicos, valorando el carácter abierto de la Ciencia.

Describir las ondas electromagnéticas y su interacción con la materia, deduciendo de ello una serie de consecuencias. Describir la estructura de los átomos e isótopos, así como relacionar sus propiedades con sus electrones más externos.

8. Resolver ejercicios y problemas relacionados con las reacciones químicas de las sustancias, utilizando la información que se obtiene de las ecuaciones químicas.

9. Escribir y nombrar correctamente sustancias químicas inorgánicas y orgánicas. Describir los principales tipos de compuestos del carbono, así como las situaciones de isomería que pudieran presentarse.

10. Realizar correctamente experiencias en el laboratorio propuestas a lo largo del curso.

11. Describir las interrelaciones existentes en la actualidad entre sociedad, ciencia y tecnología dentro de los conocimientos abarcados en este curso.

MATEMÁTICAS I Y II

Introducción

Las Matemáticas de Bachillerato suponen la culminación de un largo proceso destinado a desarrollar, en el alumno, la capacidad de razonamiento y el sentido crítico necesario para interpretar la realidad desde posiciones exentas de dogmatismo y dotarle, al mismo tiempo, de las herramientas adecuadas para resolver los problemas cotidianos con los que se deberá enfrentar, una vez alcanzada la etapa de madurez. Por otra parte, estas mismas matemáticas deben preparar, a ese mismo alumno, para continuar sus estudios en los ciclos superiores de formación profesional o en la universidad y, consecuentemente, sus contenidos deberán estar en consonancia con los de los estudios específicos de grado superior a los que se dirigen.

Los procedimientos matemáticos provienen de otros contenidos de tipo conceptual que, a su vez, pueden venir clasificados como definiciones o como proposiciones demostrables. Estos contenidos conceptuales son los que conforman y dan estructura a la matemática misma y, en la mayoría de los casos, requieren de un lenguaje formal cuyo dominio resulta imprescindible para su mejor comprensión.

Las modificaciones introducidas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria pretenden conseguir que los alumnos que cursen las Matemáticas en alguna de las modalidades de Bachillerato lo hagan desde unos niveles previos de competencia que les permitan asumir, con el suficiente formalismo, determinados contenidos conceptuales que caracterizan la estructura intrínseca de las matemáticas. Por consiguiente, el tratamiento didáctico debe equilibrar la importancia otorgada a los conceptos y a los procedimientos, que serán tratados con el rigor formal necesario aunque de forma escalonada a lo largo de los dos cursos de la etapa.

Una de las características más significativas de nuestro tiempo es el pujante desarrollo tecnológico que se refleja, fundamentalmente, en el uso generalizado de las nuevas tecnologías. No es aventurado vaticinar que, de seguir el ritmo actual, el acceso a la información, por parte de cualquier ciudadano y en cualquier lugar del mundo, quedará supeditado a su capacidad para manejar de forma inteligente y razonada aquellos recursos tecnológicos, sobre todo los de tipo informático, que la facilitan. En consecuencia, es necesario incorporar, en el currículo de matemáticas, el uso de todos aquellos recursos tecnológicos (calculadoras y programas informáticos) que resulten adecuados para el desarrollo de determinados procedimientos rutinarios, en la interpretación y análisis de situaciones diversas relacionadas con los números, el álgebra lineal, el análisis funcional o la

estadística, así como en la resolución práctica de numerosas situaciones problemáticas relacionadas con la naturaleza, la tecnología o, simplemente, con la vida cotidiana.

Como en la etapa anterior, la resolución de problemas debe contemplarse como una práctica constante que acompañarán el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, independientemente de cuál sea la etapa o el nivel en que se circunscriban.

En las matemáticas de esta modalidad y sobre todo en las de segundo curso, los alumnos deben alcanzar el grado de madurez necesario, en el manejo del lenguaje formal y de los procesos lógicos deductivos, que les permitan, por ejemplo, seguir, interpretar y desarrollar demostraciones que no sean excesivamente complicadas, plantear conjeturas, analizar procesos lógicos y obtener conclusiones, generalizaciones, etc.

En la elaboración y distribución de los contenidos mínimos que se contemplan en el presente currículo, junto con las consideraciones anteriores, se han tenido en cuenta las necesidades concretas de otras materias del ámbito científico tecnológico que, cursándose usualmente de forma paralela a las matemáticas de esta modalidad, precisan de contenidos matemáticos específicos para su desarrollo.

Objetivos:

1. Comprender los conceptos, procedimientos y estrategias matemáticas que les permitan desarrollar estudios posteriores más específicos de ciencias o técnicas y adquirir una formación científica general.
2. Aplicar sus conocimientos matemáticos a situaciones diversas, utilizándolas en la interpretación de las ciencias y en las actividades cotidianas.
3. Analizar y valorar la información proveniente de diferentes fuentes, utilizando herramientas matemáticas para formarse una opinión que les permita expresarse críticamente sobre problemas actuales.
4. Utilizar las estrategias características de la investigación científica y los procedimientos propios de las matemáticas (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar, manipular y experimentar) para realizar investigaciones y explorar situaciones y fenómenos nuevos.
5. Expresarse oral, escrita y gráficamente en situaciones susceptibles de ser tratadas matemáticamente, mediante la adquisición y el manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos.
6. Mostrar actitudes propias de la actividad matemática como la visión crítica, la necesidad de verificación, la valoración de la precisión, el gusto por el rigor o la necesidad de contrastar apreciaciones intuitivas.
7. Utilizar el discurso racional para plantear acertadamente los problemas, justificar procedimientos, adquirir cierto rigor en el pensamiento científico, encajar coherentemente los argumentos y detectar incorrecciones lógicas.
8. Servirse de los medios tecnológicos que se encuentran a su disposición, haciendo un uso racional de ellos y descubriendo las enormes posibilidades que nos ofrecen.
9. Aprovechar los cauces de información facilitados por las nuevas tecnologías, seleccionando aquello que pueda ser más útil para resolver los problemas planteados.

Matemáticas I

Contenidos:

1. Aritmética y Álgebra.
Números reales. La recta real: Distancias e intervalos. Números complejos. Operaciones elementales. Sucesio-

nes numéricas. El número e. Logaritmos decimales y neperianos. Resolución e interpretación gráfica de ecuaciones e inecuaciones de primer y segundo grado y de ecuaciones trigonométricas, exponenciales y logarítmicas sencillas. Aplicación del método de Gauss en la resolución e interpretación de sistemas sencillos de ecuaciones lineales.

2. Geometría.
Ampliación del concepto de ángulo. Razones trigonométricas de un ángulo cualquiera. Resolución de triángulos rectángulos y no rectángulos. Producto escalar de vectores. Ecuaciones de la recta. Incidencia, paralelismo y perpendicularidad. Cálculo de distancias entre puntos y rectas. Lugares geométricos del plano. Cónicas.
3. Funciones y gráficas.
Funciones reales de variable real. Clasificación y características básicas de las funciones elementales. Concepto intuitivo de límite funcional. Estudio de discontinuidades. Derivada de una función. Aplicaciones geométricas y físicas de la derivada. Iniciación al cálculo de derivadas. Representación gráfica de funciones elementales a partir del análisis de sus características globales.
4. Estadística y probabilidad.
Estadística descriptiva bidimensional. Relaciones entre dos variables estadísticas. Regresión lineal. Distribuciones de probabilidad binomial y normal.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar los números reales y los números complejos, sus notaciones, operaciones y procedimientos asociados, para presentar e intercambiar información y resolver problemas, valorando los resultados obtenidos de acuerdo con el enunciado.
2. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, de las soluciones obtenidas.
3. Transferir una situación real problemática a una esquematización geométrica y aplicar las diferentes técnicas de medida de ángulos y longitudes y de resolución de triángulos para encontrar las posibles soluciones, valorándolas e interpretándolas en su contexto real.
4. Utilizar el lenguaje vectorial para interpretar analíticamente distintas situaciones de la geometría plana elemental, obtener las ecuaciones de rectas y cónicas y utilizarlas, junto con el concepto de producto escalar de vectores dados en bases ortonormales, para resolver problemas de incidencia y cálculo de distancias.
5. Identificar las funciones elementales (lineales, afines, cuadráticas, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas y racionales sencillas) que pueden venir dadas a través de enunciados, tablas o expresiones algebraicas y representarlas gráficamente para analizar sus propiedades características y relacionarlas con fenómenos económicos, sociales y científicos que se ajusten a ellas, valorando la importancia de la selección de los ejes, unidades, dominio y escalas.
6. Analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función sencilla que describa una situación real, para representarla gráficamente y extraer información práctica que ayude a interpretar el fenómeno del que se derive.
7. Interpretar el grado de correlación existente entre las variables de una distribución estadística bidimensional sencilla y obtener las rectas de regresión para hacer predicciones estadísticas.
8. Utilizar técnicas estadísticas elementales para tomar decisiones ante situaciones que se ajusten a una distribución de probabilidad binomial o normal, calculando las probabilidades de uno o varios sucesos.

Matemáticas II

MECÁNICA

Contenidos:

1. Análisis.

Límite de una sucesión. Límite de una función. Cálculo de límites. Continuidad y derivabilidad de una función. Propiedades elementales. Cálculo de derivadas. Aplicación al estudio de las propiedades locales y la representación gráfica de funciones elementales. Optimización. Primitiva de una función. Cálculo de integrales indefinidas inmediatas, por cambio de variable o por otros métodos sencillos. Integrales definidas. Regla de Barrow. Cálculo de áreas de regiones planas.

2. Álgebra lineal.

Matrices de números reales. Operaciones con matrices. Rango de una matriz: Obtención por el método de Gauss. Sistemas de ecuaciones lineales. Representación matricial de un sistema. Discusión y resolución de un sistema lineal por el método de Gauss. Determinantes. Cálculo de determinantes de órdenes 2 y 3 mediante la regla de Sarrus. Propiedades elementales de los determinantes. Utilización de los determinantes en la discusión y resolución de sistemas de ecuaciones lineales.

3. Geometría.

Vectores en el espacio tridimensional. Productos escalar, vectorial y mixto. Obtención e interpretación de las ecuaciones de rectas y planos a partir de sistemas de referencia ortonormales. Resolución de problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos. Resolución de problemas métricos relacionados con el cálculo de ángulos, distancias, áreas y volúmenes.

Criterios de evaluación:

1. Utilizar el lenguaje vectorial y las operaciones con vectores para transcribir y resolver situaciones y problemas derivados de la geometría, la física y demás ciencias del ámbito científico tecnológico e interpretar las soluciones de acuerdo con los enunciados.

2. Utilizar el lenguaje matricial y las operaciones con matrices y determinantes como instrumento para representar e interpretar datos, relaciones y ecuaciones, y en general para resolver situaciones diversas.

3. Identificar, calcular e interpretar las distintas ecuaciones de la recta y el plano en el espacio para resolver problemas de incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos y utilizarlas, junto con los distintos productos entre vectores dados en bases ortonormales, para calcular ángulos, distancias, áreas y volúmenes.

4. Transcribir problemas reales a un lenguaje algebraico, utilizar las técnicas matemáticas apropiadas en cada caso para resolverlos y dar una interpretación, ajustada al contexto, a las soluciones obtenidas.

5. Utilizar el concepto y cálculo de límites y derivadas para analizar, cualitativa y cuantitativamente, las propiedades globales y locales (dominio, recorrido, continuidad, simetrías, periodicidad, puntos de corte, asíntotas, intervalos de crecimiento) de una función expresada en forma explícita, representarla gráficamente y extraer información práctica en una situación de resolución de problemas relacionados con fenómenos naturales.

6. Aplicar el cálculo de límites, derivadas e integrales al estudio de fenómenos geométricos, naturales y tecnológicos, así como a la resolución de problemas de optimización y medida de áreas de regiones limitadas por rectas y curvas sencillas que sean fácilmente representables.

Introducción

La Mecánica teórica es la ciencia que estudia las leyes generales del movimiento de los cuerpos materiales en relación con las fuerzas que lo producen, estableciendo procedimientos y métodos generales de análisis y de resolución de problemas relacionados con esos movimientos.

Sin embargo, la Mecánica, como asignatura del Bachillerato, tiene un enfoque de ciencia aplicada, estando más cercana a la tecnología que a las ciencias físicas. Del amplio campo de cuerpos materiales sobre los que están aplicadas fuerzas y movimientos, esta disciplina se centra en el estudio de los elementos mecánicos más significativos de estructuras y máquinas. En cuanto a su finalidad, se trataría de desarrollar en los alumnos aquellas capacidades que les permitan acometer el análisis mecánico de los elementos de máquinas y estructuras, ya sea para modificarlos y que respondan a nuevos planteamientos, ya sea para justificar su construcción.

Su valor formativo estriba:

En la mejora del razonamiento lógico ya que la cercanía y simplicidad de los elementos mecánicos hacen que su coherencia interna y el rigor lógico de su funcionamiento sea fácilmente asimilado.

En la transferencia de conocimientos a situaciones reales, pues la fácil aplicación de leyes generales en el estudio y análisis de elementos concretos refuerza esa capacidad.

En el análisis crítico, puesto que el análisis metódico estático, cinemático y dinámico de los elementos mecánicos desarrolla tal competencia.

En la precisión del lenguaje en cuanto que el aumento del vocabulario específico y el rigor conceptual de sus términos enriquece la expresión y comprensión oral y escrita.

En la comprensión del mundo que les rodea, porque el estudio de los elementos mecánicos es el de la historia de la Mecánica y, en parte, el de la historia de la ciencia.

Los contenidos de esta materia se organizan en seis bloques. Un primer bloque sistematiza y esquematiza el estudio de las Uniones y Acciones Mecánicas en máquinas y estructuras. De Estática se estudia únicamente el equilibrio de los elementos de estructuras y máquinas, aislados del conjunto y situados en el plano; no obstante, el tratamiento genérico del equilibrio permite un acercamiento previo al tema con mayor rigor formal. La Cinemática se centra en el estudio de la traslación y rotación de los elementos de máquinas y mecanismos. En una introducción al movimiento plano se presenta el método del centro instantáneo de rotación para determinar velocidades en elementos y el de la composición de movimientos para mecanismos articulados sencillos. En la Dinámica se desarrolla fundamentalmente la rotación de sólidos alrededor de ejes de simetría fijos. Un interés particular tienen el principio de la conservación de la energía mecánica para la determinación de las acciones sobre máquinas y mecanismos y la aproximación al estudio de las vibraciones en las máquinas. La Resistencia de Materiales permite un acercamiento al estudio resistente del sólido elástico. Se completaría la asignatura con una introducción a la Mecánica de Fluidos.

Objetivos:

1. Construir modelos del comportamiento de elementos, estructuras o sistemas mecánicos reales sometidos a distintas sollicitaciones, mostrando en el esquema lo fundamental y omitiendo lo accesorio.

2. Identificar en los sólidos rígidos y en los sistemas mecánicos más complejos las acciones que en ellos concurren y su interrelación.

3. Analizar y resolver problemas mediante la aplicación, en ejemplos reales, de las leyes de la Mecánica y de otras fórmulas derivadas de la experiencia, teniendo en cuenta los límites impuestos por esa misma realidad.

4. Relacionar formas, dimensiones, materiales y, en general, el diseño de los objetos y sistemas técnicos, con las sollicitaciones mecánicas a que están sometidos, justificando su construcción.

5. Utilizar apropiadamente, en la comunicación y el intercambio de ideas y opiniones, los conceptos y el vocabulario específico en relación con la Mecánica.

6. Manejar correctamente las unidades de medida de las diferentes magnitudes.

7. Desarrollar, a través del razonamiento con las leyes de la Mecánica, una «intuición mecánica» básica.

Contenidos:

1. Uniones y Acciones Mecánicas.

Introducción al estudio de vectores. Geometría de masas; centro de masas, centro de gravedad, momento de inercia de una sección respecto a un eje, radio de inercia. Uniones mecánicas. Tipos, características, grados de libertad; articulaciones, empotramientos, deslizaderas, rótulas, apoyos, uniones helicoidales. Estudio y modelización de uniones mecánicas en mecanismos y sistemas materiales reales. Acciones sobre un sistema material. Fuerzas interiores y exteriores. Fuerzas a distancia y fuerzas de contacto. Momento de una fuerza. Par de fuerzas. Estudio y modelización de acciones en mecanismos y sistemas materiales reales. Transmisión de fuerzas y momentos mediante uniones mecánicas perfectas. Uniones mecánicas reales; rozamiento.

2. Estática.

Equilibrio de un sistema de puntos materiales. Equilibrio de un sólido rígido, libre o con uniones fijas, sometido a un sistema de fuerzas coplanarias. Condiciones universales de equilibrio. Estudio estático de mecanismos planos con elementos articulados y deslizaderas. Cuadrilátero articulado; biela-manivela. Estudio estático de elementos articulados de bastidores y máquinas. Estudio estático de máquinas simples; poleas fijas y móviles, tornos y cabrestantes. Estructuras con elementos articulados; determinación de tensiones.

3. Cinemática.

Cinemática del punto. Posición, velocidad y aceleración del punto en el plano. Movimientos lineal y circular. Expresiones intrínsecas y cartesianas. Cinemática del sólido. Movimiento de traslación. Traslación rectilínea uniforme y uniformemente acelerada. Patines o deslizaderas; paralelogramo articulado. Movimiento de rotación alrededor de un eje fijo. Rotación uniforme y uniformemente acelerada. Expresiones intrínsecas y angulares. Ruedas; engranajes; volantes. Movimiento helicoidal uniforme. Husillos. Movimiento plano. Centro instantáneo de rotación; determinación de velocidades. Composición de movimientos; velocidades absoluta, relativa y de arrastre.

4. Dinámica.

Dinámica del punto. Principio fundamental en el movimiento lineal y circular, en el plano, de un punto material. Dinámica del sólido. Traslación en el plano. Trabajo, energía y potencia. Cantidad de movimiento: su conservación en un sistema aislado. Rotación alrededor de un eje de simetría fijo. Momento de inercia. Trabajo, energía y potencia. Momento cinético: su conservación en un sistema aislado. Determinación de las acciones sobre máquinas y mecanismos; teorema de la energía cinética

y principio de conservación de la energía mecánica. Rozamiento por deslizamiento y rodadura. Rendimiento en máquinas y mecanismos. El sólido elástico sometido a vibración. Resonancia. Fatiga. Amortiguadores. Velocidades críticas en árboles.

5. Resistencia de Materiales.

Elasticidad y plasticidad de los materiales; ley de Hooke. Acciones entre dos secciones contiguas de material; esfuerzos. Esfuerzo de trabajo; coeficiente de seguridad. Tracción; compresión; cortadura. Flexión; Cortante y momento flector; esfuerzos. Vigas simplemente apoyadas y en voladizo sometidas a cargas puntuales y uniformemente distribuidas. Torsión en árboles circulares macizos y huecos. Pandeo; esfuerzos en elementos de máquinas y estructuras. Esfuerzos térmicos. Concentración de esfuerzos; efecto entalla. Fatiga.

6. Introducción a la Mecánica de Fluidos.

Hidrostática; teorema de Pascal. Cinemática de fluidos perfectos incompresibles; teorema de Bernoulli. Fluidos reales; pérdida de carga. Movimiento de fluidos alrededor de un perfil; sustentación y resistencia.

Criterios de evaluación:

1. Identificar uniones mecánicas en sistemas materiales reales y expresar sus características y las fuerzas y momentos que transmiten.

2. Identificar las acciones que ocurren sobre los sistemas materiales reales, expresándolas como fuerzas o momentos e indicando su valor, dirección y sentido.

3. Aislar un elemento de un mecanismo, bastidor o máquina, con representación en el plano, identificar las fuerzas y momentos a él aplicados, plantear el equilibrio y calcular los valores desconocidos.

4. Plantear el equilibrio y calcular el valor de las tensiones en elementos articulados de estructuras planas o de estructuras espaciales sencillas (reducibles fácilmente a planos).

5. Identificar movimientos lineales y circulares en sistemas materiales reales y calcular, en puntos significativos de su funcionamiento, posiciones, velocidades y aceleraciones.

6. Identificar y calcular, en el sistema de referencia seleccionado, las velocidades absoluta, relativa y de arrastre en el movimiento plano de un sistema articulado sencillo.

7. Aplicar el principio fundamental de la dinámica a máquinas que giran, discutir el valor del momento de inercia en el funcionamiento del conjunto y relacionar las magnitudes de potencia, par y régimen de giro.

8. Aplicar el principio de conservación de la energía mecánica a máquinas y mecanismos y, en general, a sistemas mecánicos reales sencillos, discutir la influencia del rozamiento y determinar valores de rendimientos.

9. Relacionar el diseño de los diferentes elementos que componen una estructura o conjunto mecánico con su resistencia a diferentes sollicitaciones (tracción, compresión, cortadura, flexión, torsión y pandeo) y emplear en el razonamiento los conceptos y el vocabulario apropiados.

10. Relacionar, entre sí, cargas, esfuerzos y coeficiente de seguridad en elementos simplificados de estructuras o sistemas mecánicos reales sometidos a tracción, compresión y cortadura.

11. Justificar la construcción de estructuras reales desde el punto de vista de sus sollicitaciones aerodinámicas.

12. Calcular los valores de las magnitudes puestas en juego en la circulación de fluidos perfectos incompresibles.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

15891 *CORRECCIÓN de errores del Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.*

Advertido error en el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato, publicado en el «Boletín Oficial del Estado» número 159, de 4 de julio de 2003, se procede a efectuar la oportuna rectificación:

A continuación del anexo I del Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, publicado en las páginas 26044 a 26100, debe insertarse el anexo II siguiente:

«ANEXO II

Horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes para el Bachillerato

	Primer curso	Horas	Segundo curso	Horas
	Asignaturas Comunes.	Educación Física	35	Historia de la Filosofía y de la Ciencia.
	Filosofía	70	Historia de España	65
	Lengua Castellana y Literatura I	105	Lengua Castellana y Literatura II	95
	Lengua Extranjera I	105	Lengua Extranjera II	95
	Sociedad, Cultura y Religión	70		—
Asignaturas de modalidad.	Tres asignaturas específicas	210	Tres asignaturas específicas	240
Total.		595		560

De acuerdo con lo establecido en el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las comunidades autónomas que tengan, junto con la lengua castellana, otra lengua oficial dispondrán para la organización de las enseñanzas de dicha lengua del 10 por ciento del horario escolar total que se deriva de este anexo. En todo caso, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes de la Lengua Castellana y Literatura será, como mínimo, de 3 horas semanales para cada curso.»

15892 *CORRECCIÓN de errores de la Orden ECD/1923/2003, de 8 de julio, por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.*

Padecidos errores en el texto remitido para publicación de la Orden ECD/1923/2003, de 8 de julio, por la que se establecen los elementos básicos de los docu-

mentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos, inserta en el B.O.E. núm. 165, de 11 de julio de 2003, se procede a la oportuna corrección de errores:

En la página 27204, primera columna, la página 35 del libro de escolaridad de la enseñanza básica, correspondiente a «Resultados de la evaluación. Programas de iniciación profesional», debe sustituirse por la siguiente página:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

1301 REAL DECRETO 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la prueba general de Bachillerato.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece en su artículo 37.1 que para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las asignaturas y la superación de una prueba general de Bachillerato, cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas.

El establecimiento de una prueba general de Bachillerato responde a la necesidad de homologar y garantizar unos niveles básicos de igualdad en los requisitos exigibles a todos los alumnos para obtener una titulación con efectos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español y, al mismo tiempo, homologar nuestro sistema educativo con el de los países de nuestro entorno. En la misma medida, y de acuerdo con lo que establece el artículo 104.1.f) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, el real decreto recoge la participación de la Alta Inspección Educativa a los efectos de velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos y, en particular, el de recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

La implantación de las nuevas enseñanzas establecidas en la citada ley orgánica se lleva a cabo de acuerdo con el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo aprobado por el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

En el citado real decreto se establece que en el año académico 2004-2005 se implantará, con carácter general, la nueva ordenación de las enseñanzas en el primer curso de Bachillerato, y en el año académico 2005-2006, las enseñanzas del segundo curso de Bachillerato y la prueba general de Bachillerato para obtener el título de Bachiller.

Una vez publicado el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato, es necesario fijar las condiciones básicas que regulen la prueba general de Bachillerato cuya superación permita la obtención del título de Bachiller.

En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas y ha emitido informe el Consejo Escolar del Estado.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, con la aprobación previa de la Ministra de Administraciones Públicas, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 19 de diciembre de 2003,

DISPONGO:

Artículo 1. Finalidad.

1. El objeto de este real decreto es la regulación de la prueba general de Bachillerato y el establecimiento de los requisitos para poder participar en dicha prueba

y, en su caso, obtener el título de Bachiller en todo el territorio nacional.

2. La prueba general de Bachillerato tendrá como finalidad valorar con carácter objetivo la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos.

Artículo 2. Requisitos.

1. Podrán realizar la prueba general de Bachillerato los alumnos que tengan evaluación positiva en todas las asignaturas comprendidas en los dos cursos de la modalidad de Bachillerato cursada, de acuerdo con lo establecido en el artículo 37 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Para los alumnos que, en virtud de lo establecido en el artículo 17 del Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato, cambien de modalidad tras finalizar el primer curso, se considera como cursada la nueva modalidad elegida en el segundo curso.

2. Asimismo, podrán realizar la prueba general de Bachillerato los alumnos que hayan superado las asignaturas comunes del Bachillerato y el tercer ciclo del grado medio de música o danza, en las condiciones establecidas en el artículo 10.

Artículo 3. Contenido de la prueba.

1. La prueba general se basará en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas comunes y específicas de modalidad, determinadas en el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas comunes del Bachillerato, y en las normas que establecen los respectivos currículos de Bachillerato.

2. Los ejercicios de la prueba general versarán sobre los contenidos de los respectivos currículos y deberán incluir contenidos correspondientes a las enseñanzas comunes de acuerdo con lo establecido en el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 4. Convocatorias.

Anualmente se celebrarán dos convocatorias, una ordinaria y otra extraordinaria, en las fechas que fijen las respectivas Administraciones educativas.

Artículo 5. Organización y desarrollo de la prueba.

1. En cada comunidad autónoma se constituirá una comisión de prueba, que será la responsable, dentro de su ámbito de competencia, de la organización y aplicación de la prueba general de Bachillerato tanto en la convocatoria ordinaria como en la extraordinaria.

Esta comisión estará constituida por:

1.º Un representante de la Administración educativa, que actuará como presidente.

2.º Un inspector de educación, con una de las especialidades de Educación Secundaria.

3.º Un catedrático de Enseñanza Secundaria.

4.º Cuatro miembros designados entre el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y profesores que impartan enseñanzas en el mismo nivel educativo.

Asimismo, y en virtud de lo establecido en el artículo 104 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en la comisión de prueba formará parte, con voz pero sin voto, un representante

de la Alta Inspección en la comunidad autónoma correspondiente.

La comisión tendrá las siguientes funciones:

- a) Definición de los criterios para la elaboración de las propuestas de examen y aprobación definitiva de los que hayan de aplicarse en cada asignatura en las convocatorias respectivas.
- b) Establecimiento de los criterios generales de evaluación de las pruebas.
- c) Adopción de las medidas precisas para garantizar el secreto del procedimiento de elaboración y selección de los exámenes, así como el anonimato de los ejercicios realizados por los alumnos.
- d) Coordinación con los centros que impartan Bachillerato.
- e) Garantizar el funcionamiento de los tribunales que se constituyan, con arreglo a los principios de aleatoriedad, especialidad y objetividad.
- f) Resolución de reclamaciones.

Además de estas funciones, la comisión de prueba tendrá aquellas otras que determine la correspondiente Administración educativa.

2. La comisión de prueba elaborará anualmente un informe en el que, entre otros aspectos, se recogerán los resultados obtenidos en las pruebas por los alumnos de los diferentes centros, así como las calificaciones de sus expedientes académicos y cuantos datos, consideraciones y propuestas estime convenientes para la adopción de medidas que contribuyan a la máxima garantía de objetividad de las pruebas. Asimismo, en este informe se harán constar las desviaciones significativas que puedan existir entre las calificaciones de los expedientes académicos de los alumnos y las calificaciones obtenidas por éstos en la prueba general.

El informe será presentado a la correspondiente Administración educativa, que lo trasladará al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3. Los exámenes de la prueba general de Bachillerato se realizarán en los centros educativos que determinen las Administraciones educativas.

Artículo 6. Estructura de la prueba general.

1. La prueba general de Bachillerato constará de dos partes. La primera, de carácter general, consistirá en la realización de tres ejercicios sobre las asignaturas comunes de cualquiera de los dos cursos que comprende el Bachillerato. En el caso de que la prueba se celebre en una comunidad autónoma con lengua cooficial, la comunidad autónoma competente establecerá un cuarto ejercicio referido a su lengua cooficial. La segunda parte, de carácter específico, consistirá en la realización de tres ejercicios que versarán sobre tres asignaturas de modalidad especificadas en el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato, cursadas en cualquiera de los cursos del Bachillerato.

El ejercicio correspondiente a la lengua extranjera tendrá una parte oral y otra escrita. El resto de los ejercicios serán escritos.

2. Las Administraciones educativas establecerán los días en que los alumnos deberán realizar los distintos ejercicios. Los temas que se propongan en cada uno de los ejercicios escritos serán los mismos para todos los alumnos que se examinen en el mismo día y a la misma hora en todo el ámbito de la correspondiente Administración educativa.

3. Para la realización de los ejercicios, los alumnos podrán solicitar los protocolos de examen en cualquiera de las lenguas oficiales de la comunidad autónoma en la que se halle el centro en el que se examinan, y utilizar,

a su elección, cualquiera de ellas. No obstante, los ejercicios correspondientes a la lengua castellana, a la lengua cooficial propia de la comunidad autónoma y a la lengua extranjera deberán desarrollarse en las respectivas lenguas.

Artículo 7. Primera parte de la prueba.

1. La primera parte de la prueba tendrá como objetivo comprobar la formación general y la madurez de los alumnos. Deberá evaluar el grado de adquisición de conocimientos y destrezas básicas, como el uso del lenguaje, la comprensión y relación de conceptos, la capacidad de análisis y síntesis, así como el conocimiento y expresión oral y escrita de una lengua extranjera. Comprenderá tres ejercicios, o cuatro en el caso de que deba incluirse la lengua cooficial propia de la comunidad autónoma.

2. El primer ejercicio consistirá en el análisis y el comentario de un texto o de otras fuentes, de tipo histórico o filosófico, así como las respuestas a las cuestiones que sean planteadas al respecto.

3. El segundo ejercicio consistirá en el análisis de un texto de carácter literario en lengua castellana. El alumno deberá elaborar un resumen de aquél, realizar un comentario sobre la estructura y una crítica del contenido y dar respuesta a cuestiones de lengua y literatura que incluyan aspectos léxico-semánticos relacionados con dicho texto.

4. El tercer ejercicio versará sobre el idioma extranjero cursado por el alumno en el Bachillerato como primera lengua extranjera, e incluirá una parte oral y otra escrita.

La parte escrita consistirá en el análisis de un texto de una lengua extranjera, de lenguaje no especializado. El alumno realizará un comentario personal y responderá a cuestiones relacionadas con el texto, siempre en el mismo idioma y sin ayuda de diccionario ni de ningún otro material didáctico.

La calificación de este tercer ejercicio será la media de las calificaciones de la parte oral y de la parte escrita.

5. En el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial propia distinta del castellano, los alumnos tendrán que realizar un cuarto ejercicio sobre dicha lengua.

6. Para la realización de cada uno de los ejercicios escritos, los alumnos dispondrán de hora y media.

Artículo 8. Segunda parte de la prueba.

1. La segunda parte de la prueba tendrá como objetivo comprobar los conocimientos de las asignaturas específicas de modalidad establecidas en el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. Deberá evaluar los conocimientos adquiridos en estas asignaturas, así como las habilidades básicas de la especialidad: uso del lenguaje científico, comprensión y relación de conceptos, capacidad de análisis y síntesis y resolución de problemas. Esta parte constará de tres ejercicios sobre asignaturas específicas de la correspondiente modalidad, dos obligatorias, y la tercera, elegida por el alumno.

2. De acuerdo con las modalidades del Bachillerato, los alumnos podrán inscribirse para la realización de la prueba en una o dos de las opciones que a continuación se indican; en este último caso, deberán examinarse únicamente de las cuatro asignaturas vinculadas a las opciones elegidas:

Modalidad de Artes: opción Artes.

Modalidad de Ciencias y Tecnología: opción Ciencias e Ingeniería; opción Ciencias de la Salud; opción Tecnología.

Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales: opción Humanidades; opción Ciencias Sociales.

Las asignaturas obligatorias correspondientes a cada opción serán las siguientes:

Opción Artes: Dibujo Artístico e Historia del Arte.
 Opción Ciencias e Ingeniería: Matemáticas y Física.
 Opción Ciencias de la Salud: Biología y Química.
 Opción Tecnología: Tecnología Industrial y Mecánica.
 Opción Humanidades: Latín e Historia del Arte.
 Opción Ciencias Sociales: Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales y Geografía.

Cuando los alumnos opten por examinarse de las opciones de Artes y Humanidades, además de las tres asignaturas vinculadas a las dos opciones, deberán examinarse de una cuarta asignatura específica de cualquiera de dichas modalidades, elegida libremente por el propio alumno.

3. La tercera asignatura será elegida por el alumno entre las específicas de la modalidad. Deberá ser una asignatura con denominación diferente a las asignaturas fijadas para cada opción cuyos contenidos no estén total o parcialmente incluidos en alguna de estas asignaturas.

4. Los alumnos dispondrán para cada uno de los ejercicios escritos de hora y media. En el caso de que el ejercicio correspondiente a alguna asignatura requiera mayor duración, a juicio de la comisión de prueba, ese tiempo podrá ampliarse.

Artículo 9. Composición de los tribunales.

1. La Comisión de prueba garantizará, en la constitución de los tribunales, que todos los ejercicios sean calificados por profesores de la especialidad correspondiente.

Los tribunales, cuyos componentes individuales serán elegidos por sorteo, estarán presididos por un Inspector de Educación o un Catedrático de Enseñanza Secundaria e integrados por miembros del Cuerpo de Inspección de Educación, del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria y del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Para la realización de la parte oral del ejercicio de lengua extranjera se incorporará al tribunal un número suficiente de profesores especialistas.

2. En el desarrollo de las pruebas podrán incorporarse hasta un máximo de dos profesores del centro en el que el alumno haya realizado el segundo curso de Bachillerato en el año de la convocatoria de la prueba, a los que se les dará audiencia en el acto de la calificación.

Artículo 10. Alumnos de Música o Danza.

1. Los alumnos que hayan superado las asignaturas comunes del Bachillerato y el tercer ciclo del grado medio de Música o Danza tendrán que realizar la prueba general para la obtención del título de Bachiller. Estos alumnos realizarán completa la primera parte de la prueba.

2. En el caso de que quieran obtener el título de Bachiller por alguna de las modalidades establecidas, se examinarán además de las asignaturas específicas vinculadas a la opción elegida.

Artículo 11. Adaptación para alumnos discapacitados.

Para aquellos alumnos que en el momento de su inscripción justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida realizar la prueba general de Bachillerato con los medios ordinarios, la correspondiente comisión de prueba tomará las medidas oportunas para que puedan hacerlo en las condiciones más favorables.

Artículo 12. Actuaciones de los tribunales.

1. Los presidentes de los tribunales, en el momento de la constitución de éstos, comunicarán a los vocales los criterios generales de evaluación establecidos. Estos criterios los darán a conocer a los alumnos al comienzo de la prueba.

2. Todos los tribunales que actúen el mismo día convocarán a los alumnos en llamamiento único a la misma hora para la realización de los ejercicios escritos.

3. Cada tribunal calificará los distintos ejercicios de acuerdo con los criterios generales de evaluación establecidos y con los específicos de corrección y calificación reflejados en las propuestas de examen.

4. El presidente del tribunal organizará la vigilancia del desarrollo de los ejercicios y garantizará el anonimato de los ejercicios realizados por los alumnos y de los centros durante el proceso.

5. Finalizadas las actuaciones, el presidente de cada tribunal enviará a la comisión de prueba un acta de calificación que incluirá una relación nominal de los alumnos de cada uno de los centros con expresión de las puntuaciones obtenidas en cada ejercicio y la calificación final de la prueba, así como un informe sobre el desarrollo de la prueba en que se recoja cualquier incidencia que se hubiere producido a lo largo del proceso relativa a los alumnos y, en su caso, a los vocales del tribunal.

Artículo 13. Criterios de corrección de los ejercicios.

Los protocolos de examen incluirán obligatoriamente la ponderación de cada una de las partes de aquéllos. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y equidad de las calificaciones, irán acompañados de los criterios específicos de corrección y calificación, que se harán públicos una vez realizada la prueba.

Artículo 14. Calificaciones y nota media.

1. Cada uno de los distintos ejercicios que constituyen la prueba será valorado de cero a 10 puntos.

2. Cada una de las dos partes de la prueba recibirá una calificación independiente, que será la media de las puntuaciones de los ejercicios que la integran. La calificación global de la prueba será el promedio de las calificaciones de las dos partes, siempre que la calificación de cada una no sea inferior a cuatro puntos.

Se considerará superada la prueba y se obtendrá el título de Bachiller cuando la calificación global de aquélla sea igual o superior a cinco puntos.

3. Cuando la calificación en una de las partes de la prueba sea de cinco puntos o más, dicha calificación tendrá validez para las siguientes convocatorias a las que se presente el alumno.

4. Cuando se realice la prueba general de Bachillerato por dos opciones, habrá dos calificaciones para la segunda parte de la prueba, una para cada una de las opciones, calculadas del siguiente modo: se sumará el 40 por ciento de las calificaciones de cada una de las dos asignaturas vinculadas a la opción, y el 20 por ciento de la calificación más alta de las obtenidas en las asignaturas correspondientes a la otra opción.

A estos efectos, la asignatura de modalidad libremente elegida por el alumno de acuerdo con lo establecido en el segundo párrafo del artículo 8.2 se considera incluida en la opción en la que dicha asignatura de modalidad esté integrada.

Artículo 15. Reclamaciones: doble corrección.

1. Los alumnos podrán solicitar, por escrito, ante el presidente del tribunal correspondiente, la revisión de

la calificación de los ejercicios de los que se considere incorrecta la aplicación de los criterios generales de evaluación y específicos de corrección fijados, en el plazo de tres días hábiles, contados a partir de la fecha de la publicación de las calificaciones.

2. Los ejercicios cuya revisión se haya solicitado serán corregidos por un profesor especialista distinto al que realizó la primera corrección. La calificación resultará de la media aritmética de ambas correcciones. En el supuesto de que existiera una diferencia de tres o más puntos entre ambas calificaciones, un profesor especialista distinto efectuará una tercera corrección, otorgando la calificación correspondiente. Este procedimiento deberá efectuarse en el plazo máximo de cinco días hábiles, contados a partir de la fecha de finalización del plazo establecido en el apartado anterior.

3. Frente a la calificación definitiva otorgada por el tribunal correspondiente como resultado del procedimiento a que se refiere el apartado anterior, los alumnos podrán presentar reclamación ante la comisión de prueba en el plazo de tres días hábiles, contados a partir de la fecha de publicación de la resolución del tribunal.

4. La resolución adoptada por la comisión de prueba pondrá fin a la vía administrativa, con arreglo a lo que permite el artículo 109. d) de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Común.

Disposición adicional primera. *Alumnos mayores de 21 años.*

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 54.4 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las personas mayores de 21 años podrán presentarse a la prueba general regulada en este real decreto para obtener el título de Bachiller, por cualquiera de las opciones vinculadas a las diferentes modalidades de Bachillerato. En este caso, la calificación final del Bachillerato será la obtenida en la prueba.

2. Asimismo, podrán obtener el título de Bachiller de acuerdo con lo establecido para las personas mayores de 21 años los alumnos que no hayan superado la prueba y reúnan el requisito de edad para ejercitar la opción prevista en el apartado anterior.

Disposición adicional segunda. *Alumnos con estudios extranjeros convalidables.*

Los alumnos españoles o extranjeros con estudios homologables a los dos cursos del Bachillerato definido en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que hayan cursado tales estudios en el extranjero o en centros extranjeros autorizados en España y que deseen obtener el título de Bachiller, realizarán la prueba regulada en este real decreto, sin perjuicio de lo dispuesto en la normativa sobre convalidación de estudios extranjeros y de la aplicación, cuando proceda, de las normas específicas que regulen la prueba para alumnos con estudios extranjeros convalidables.

Disposición adicional tercera. *Funciones de la Alta Inspección.*

En el ejercicio de las funciones atribuidas en el artículo 104 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y en el Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, los representantes de la Alta Inspección estarán facultados para efectuar cuantas actividades de comprobación y verificación sean necesarias para el desempeño de sus cometidos, incluida, entre

otras, la realización de visitas de inspección a los tribunales a los que se refiere el artículo 9 de este real decreto, manteniendo en todo momento las debidas relaciones de coordinación con los órganos de la comunidad autónoma.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en este real decreto.

Disposición final primera. *Título competencial.*

Este real decreto, que tiene carácter de norma básica, se dicta en virtud de lo establecido en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución y en uso de la competencia exclusiva del Estado para regular las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español, recogida expresamente en la disposición adicional primera.2 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final segunda. *Habilitación de desarrollo.*

Corresponde al Ministro de Educación, Cultura y Deporte dictar cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en este real decreto.

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid, a 19 de diciembre de 2003.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,
PILAR DEL CASTILLO VERA

1302 *REAL DECRETO 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.*

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, ha establecido en su artículo 42.2 que para acceder a la universidad será necesario estar en posesión del título de bachiller o equivalente. Es esta una condición de acceso que se impone como regla general y que permite estudiar en la universidad desde cualquier modalidad de Bachillerato cursado.

Esta nueva regla de ingreso en la universidad hace desaparecer de nuestro sistema educativo universitario la prueba de acceso, más conocida como selectividad, si bien, tal y como regula este real decreto, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su artículo 42.3, permite establecer procedimientos de admisión, con carácter complementario al sistema de acceso general, y con carácter específico en función de la titulación de que se trate.

Por otro lado, la ley orgánica, según se desprende de su artículo 44, reserva al Gobierno, de acuerdo con las comunidades autónomas y previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, la potestad para establecer límites máximos de admisión de estudiantes, es decir, límites máximos de plazas, por motivos de interés general o para poder cumplir exigencias derivadas de directivas comunitarias o de convenios internacionales.

10001 RESOLUCIÓN de 27 de mayo de 2004, del Comisionado para el Mercado de Tabacos, por la que se publican los precios de venta al público de determinadas labores de tabaco en expendedorías de tabaco y timbre del área del Monopolio.

En virtud de lo establecido en el artículo 4 de la Ley 13/1998, de Ordenación del Mercado de Tabacos, se publican los precios de venta al público de determinadas labores de tabaco en expendedorías de tabaco y timbre del área del Monopolio, que han sido propuestos por los correspondientes fabricantes e importadores.

Primero.—Los precios de venta al público de las labores de tabaco que se indican a continuación, incluidos los diferentes tributos, en expendedorías de tabaco y timbre de la Península e Illes Balears, serán los siguientes:

	Precio total de venta al público — Euros/cajettilla
A) Cigarrillos	
Bastos Filter Blando	2,60
Camel Filter Box 10	1,15
Camel Filter Box 20	2,30
Camel Filter Soft	2,30
Camel Non Filter Soft	2,20
Camel Subtle Flavour Blue 10	1,15
Camel Subtle Flavour Blue 20	2,30
Davidoff Classic	2,65
Davidoff Gold	2,65
Ernte 23	2,25
Gold Coast Blue (Azul)	2,00
Gold Coast Filters (Rojo)	2,00
Gold Coast Menthol (Verde)	2,00
Gold Coast White (Blanco)	2,00
Lucky Strike Red 19'S	1,95
Lucky Strike Silver 19'S	1,95
More Filters Box	2,80
More Menthol Box	2,80
Next 19'S	2,00
R1 Azul	2,65
R1 Rojo	2,65
Salem Menthol	2,65
West Blue	2,00
West Ice	2,00
West Red	2,00
West Silver	2,00
Winston Balanced Blue	2,65
Winston Classic Red 100	2,65
Winston Classic Red KS Box	2,65
Winston Classic Red KS Soft	2,65
Winston Subtle Silver	2,65

	Precio total de venta al público — Euros/unidad
B) Cigarros y cigarrillos	
King Edward:	
Imperial	0,58
Invincible	0,73
Specials	0,44
Tip	0,46

Precio total
de venta
al público
—
Euros/envase

B) Cigarros y cigarrillos

Macoba:	
Cigarrillo Filt.Vanilla (El envase de 20)	3,60
Cigarrillo Finest Vanilla (El envase de 20)	3,50

Segundo.—Los precios de venta al público de las labores de tabaco que se indican a continuación, incluidos los diferentes tributos, en expendedorías de tabaco y timbre de Ceuta y Melilla, serán los siguientes:

	Precio total de venta al público — Euros/cajettilla
A) Cigarrillos	
Camel Filters Box	1,70
Camel Subtle Flavour	1,70
Gold Coast Blue	1,30
Gold Coast Filters	1,30
Winston Balanced Blue	1,90
Winston Classic Red Box	1,90

Tercero.—La presente Resolución entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Madrid, 27 de mayo de 2004.—El Presidente del Comisionado, Tomás Suárez-Inclán González.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

10002 REAL DECRETO 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece en su disposición adicional primera que el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, aprobará el calendario de aplicación de dicha ley orgánica y que éste tendrá un ámbito temporal de cinco años a partir de la entrada en vigor de la ley. De conformidad con esta disposición, se dictó el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En dicho texto se fijó el calendario temporal de dicha aplicación, que abarca desde las medidas que ya se han iniciado durante el presente año académi-

co 2003-2004 hasta las que deban iniciarse, finalmente, en el curso 2007-2008.

No obstante, diversas circunstancias hacen aconsejable, sin menoscabo de la vigencia de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, que el Gobierno proceda, en el ejercicio de las atribuciones que le encomienda la propia ley, a un reajuste parcial del calendario de aplicación establecido en el referido real decreto.

Por un lado, hay comunidades autónomas que han manifestado encontrarse ante dificultades importantes para hacer frente a parte de las exigencias del desarrollo de la ley, así como para la adopción de otras medidas necesarias para la implantación del nuevo sistema en los plazos establecidos en el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio. De no ser tenidas en cuenta dichas circunstancias ni atendidas las demandas planteadas, se podrían producir problemas para una eficaz gestión del servicio de la educación y para el funcionamiento del sistema educativo, por lo que es conveniente diferir a cursos posteriores la aplicación de algunas de las medidas previstas por el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

Por otro lado, la voluntad hecha pública por el Gobierno de la Nación de instar en los próximos meses ante las Cortes Generales la modificación de determinados contenidos de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, hace aconsejable asimismo, y siempre al amparo de la flexibilidad que le otorga la referida disposición adicional primera, no forzar en este momento la aplicación de ciertos aspectos de la ley que podrían ser la causa de una situación de inseguridad e inestabilidad nada aconsejables en un servicio como el de la educación. De esta forma, será posible abrir un período de reflexión y consulta con los sectores de la comunidad escolar y con las Administraciones educativas, en pro del consenso deseable en toda reforma educativa que, en caso contrario, podría verse obstaculizado.

En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las comunidades autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Ciencia, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 28 de mayo de 2004,

DISPONGO:

Artículo único. *Modificación del calendario de la nueva ordenación del sistema educativo.*

El calendario de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, queda modificado en los siguientes términos:

Uno. Queda diferida al año académico 2006-2007 la aplicación de las medidas previstas para el año académico 2004-2005 en los artículos 2, 5, 9, 15.1, 15.3, 15.4, 15.5, 15.7 y disposición adicional segunda del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

Dos. Queda diferida al año académico 2007-2008 la aplicación de las medidas previstas para los años académicos 2005-2006 y 2006-2007 en los artículos 6, 7 y 9 del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

Tres. Se aplicarán a partir de los años académicos establecidos por el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, todas las previsiones contenidas en éste distintas de las incluidas en los apartados anteriores.

Cuatro. La referencia que se hace en la disposición transitoria primera, Enseñanzas de religión, del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, a los años acadé-

micos 2004-2005 y 2005-2006 se amplía a los años académicos 2006-2007 y 2007-2008.

Cinco. Sólo las Administraciones educativas que hubieran anticipado al curso 2003-2004 la implantación de la educación preescolar podrán realizar dicha implantación en cursos posteriores. En este supuesto, los posibles conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de primer ciclo de educación infantil se referirán a las enseñanzas de educación preescolar.

Disposición adicional única. *Aplicación de normas de desarrollo de la Ley 10/2002, de 23 de diciembre.*

La aplicación de lo dispuesto en los Reales Decretos 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar, 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil, 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria, y 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato, queda condicionada a los nuevos plazos establecidos en este real decreto para la entrada en vigor de las etapas respectivas, salvo en lo que se refiere a las medidas sobre evaluación, promoción y obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, anticipadas y ya en vigor de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional primera del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

Disposición final primera. *Título competencial.*

Este real decreto, que se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.1.^ª y 30.^ª de la Constitución Española, de la disposición adicional primera.2 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su disposición adicional primera, tiene el carácter de norma básica.

Disposición final segunda. *Habilitación para el desarrollo normativo.*

Corresponde al Ministro de Educación y Ciencia, sin perjuicio de lo que dispongan las comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en este real decreto.

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid, a 28 de mayo de 2004.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación y Ciencia,

MARÍA JESÚS SAN SEGUNDO GÓMEZ DE CADIZANOS

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

7899 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley orgánica.

PREÁMBULO

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad.

El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el

objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico. En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución.

En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos.

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos. El desafío era cada vez más apremiante y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se apresuraron a darle una respuesta satisfactoria.

Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47.ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión.

Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción.

La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciera realidad. La Ley General de

Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años.

La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se inscribe en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acertado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.

Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes.

La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de

la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad. Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones. Este período ha resultado fundamental para identificar los principios que deben regir el sistema educativo y para traducirlos en formulaciones normativas.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado. La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de igualdad y en el marco de la programación general de la enseñanza. Ese modelo, que respeta el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades. Una de las principales se refiere a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes.

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la

eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea. En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume.

Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas

a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.

Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan.

A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla.

Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias. Cuando ya se ha desarrollado plenamente el marco de reparto de competencias, que en materia de educación estableció la Constitución española, las nuevas leyes que se aprueben deben conciliar el respeto a dicho reparto competencial con la necesaria vertebración territorial del sistema educativo. La normativa básica estatal, de carácter común, y la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario. Con esta Ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo y se resalta el amplio campo normativo y ejecutivo de que disponen estatutariamente las Comunidades Autónomas para cumplir los fines del sistema educativo. La Ley contiene una propuesta de cooperación territorial y entre Administraciones para desarrollar proyectos y programas de interés general, para compartir información y aprender de las mejores prácticas.

Los principios anteriormente enunciados y las vías de actuación señaladas constituyen el fundamento en que se asienta la presente Ley. Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años. Para ello, la Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Se ha huido de la tentación de pretender cambiar todo el sistema educativo, como si se partiese de cero, y se ha optado, en cambio, por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados. En última instancia, la Ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos.

De acuerdo con tales supuestos de base, la Ley se estructura en un título preliminar, ocho títulos, treinta y una disposiciones adicionales, dieciocho disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y ocho disposiciones finales.

El título Preliminar comienza con un capítulo dedicado a los principios y los fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos

valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar.

En ese mismo capítulo se establece la estructura de las enseñanzas, recuperando la educación infantil como una etapa única y consolidando el resto de las enseñanzas actualmente existentes, por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa organización una base sólida para su desarrollo. También se regula la educación básica que, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos y cuya duración se establece en diez cursos, comprendiendo la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

Se aborda en el título Preliminar, finalmente, la cooperación territorial y entre Administraciones, con el fin, por

una parte, de lograr la mayor eficacia de los recursos destinados a la educación, y por otra, de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades. Asimismo, se dispone la puesta a disposición del alumnado de los recursos educativos necesarios para asegurar la consecución de los fines establecidos en la Ley y la mejora permanente de la educación en España.

En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo.

Las enseñanzas que tienen carácter obligatorio son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas

de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.

El bachillerato comprende dos cursos y se desarrolla en tres modalidades diferentes, organizadas de modo flexible, en distintas vías que serán el resultado de la libre elección por los alumnos de materias de modalidad y optativas. Los alumnos con evaluación positiva en todas las materias obtendrán el título de Bachiller. Tras la obtención del título, podrán incorporarse a la vida laboral, matricularse en la formación profesional de grado superior o acceder a los estudios superiores. Para acceder a la universidad será necesaria la superación de una única prueba homologada a la que podrán presentarse quienes estén en posesión del título de Bachiller.

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.

La formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional.

Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde 1990. La Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, que agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, así como las de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño. Estas últimas enseñanzas tienen carácter de educación superior y su organización se adecua a las exigencias correspondientes, lo que implica algunas peculiaridades en lo que se refiere al establecimiento de su currículo y la organización de los centros que las imparten.

La Ley también regula las enseñanzas de idiomas, disponiendo que serán organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa y las enseñanzas deportivas, que por primera vez se ordenan en una Ley de educación.

Por último, el título I dedica una especial atención a la educación de personas adultas, con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

El título IV trata de los centros docentes, su tipología y su régimen jurídico, así como de la programación de la red de centros desde la consideración de la educación

como servicio público. Asimismo, se establece la posibilidad de que los titulares de los centros privados definan el carácter propio de los mismos respetando el marco constitucional. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas podrán acogerse al régimen de concertados, estableciéndose los requisitos que deben cumplir los centros privados concertados.

La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.

El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Con el propósito de rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

En el título VII se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo. Al Estado le corresponde la Alta Inspección. Se recogen las funciones de la inspección educativa y su organización, así como las atribuciones de los inspectores.

El título VIII aborda la dotación de recursos económicos y el incremento del gasto público en educación para cumplir los objetivos de esta Ley cuyo detalle se recoge en la Memoria económica que la acompaña. Dicha Memoria recoge los compromisos de gasto para el período de implantación de la Ley, incrementados en el trámite parlamentario.

Las disposiciones adicionales se refieren al calendario de aplicación de la Ley, a la enseñanza de religión, a los libros de texto y materiales curriculares y al calendario escolar. Una parte importante de las disposiciones adicionales tiene que ver con el personal docente, estableciéndose las bases del régimen estatutario de la función pública docente, las funciones de los cuerpos docentes, los requisitos de ingreso y acceso a los respectivos cuerpos, la carrera docente y el desempeño de la función inspectora.

Otras disposiciones adicionales se refieren a la cooperación de los municipios con las Administraciones educativas y los posibles convenios de cooperación que se

pueden establecer entre aquéllas y las Corporaciones locales, así como al procedimiento de consulta a las Comunidades Autónomas.

En relación con los centros se prorroga el régimen actual aplicable a los requisitos que deben cumplir los centros privados de bachillerato que impartan la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud y la modalidad de tecnología, se establecen las funciones del claustro de profesores en los centros concertados y se contempla la agrupación de centros públicos de un ámbito territorial determinado, la denominación específica del Consejo Escolar, los convenios con los que impartan ciclos de formación profesional, así como otros aspectos relativos a los centros concertados.

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En las disposiciones transitorias se aborda, entre otras cuestiones, la jubilación voluntaria anticipada del profesorado, la movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes, la duración del mandato de los órganos de gobierno y el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos, la formación pedagógica y didáctica, la adaptación de los centros para impartir la educación infantil, la modificación de los concertados y el acceso de las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años.

Se recoge una disposición derogatoria única. Las disposiciones finales abordan, entre otros aspectos, la modificación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, la competencia que corresponde al Estado al amparo de la Constitución para dictar esta Ley, la competencia para su desarrollo y su carácter orgánico.

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una for-

mación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Artículo 2. *Fines.*

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

CAPÍTULO II

La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida

Artículo 3. *Las enseñanzas.*

1. El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

2. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria obligatoria.
- d) Bachillerato.
- e) Formación profesional.
- f) Enseñanzas de idiomas.
- g) Enseñanzas artísticas.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Enseñanza universitaria.

3. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica.

4. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

5. La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.

6. Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.

7. La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas.

8. Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

9. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros

docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

Artículo 4. La enseñanza básica.

1. La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley es obligatoria y gratuita para todas las personas.

2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.

3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida.

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.

6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

CAPÍTULO III

Currículo

Artículo 6. Currículo.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las ense-

ñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

4. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

6. En el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 de este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

CAPÍTULO IV

Cooperación entre Administraciones educativas

Artículo 7. Concertación de políticas educativas.

Las Administraciones educativas podrán concertar el establecimiento de criterios y objetivos comunes con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar la equidad. La Conferencia Sectorial de Educación promoverá este tipo de acuerdos y será informada de todos los que se adopten.

Artículo 8. Cooperación entre Administraciones.

1. Las Administraciones educativas y las Corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley.

2. Las ofertas educativas dirigidas a personas en edad de escolarización obligatoria que realicen las Administraciones u otras instituciones públicas, así como las actuaciones que tuvieran finalidades educativas o consecuencias en la educación de los niños y jóvenes, deberán hacerse en coordinación con la Administración educativa correspondiente.

3. Las Comunidades Autónomas podrán convenir la delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios que se configuren al efecto, a fin de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos.

Artículo 9. Programas de cooperación territorial.

1. El Estado promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades.

2. Los programas a los que se refiere este artículo podrán llevarse a cabo mediante convenios o acuerdos entre las diferentes Administraciones educativas competentes.

Artículo 10. *Difusión de información.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas facilitar el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas educativas o de gestión de los centros docentes, a fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

2. Las Administraciones educativas proporcionarán los datos necesarios para la elaboración de las estadísticas educativas nacionales e internacionales que corresponde efectuar al Estado, las cuales contribuyen a la gestión, planificación, seguimiento y evaluación del sistema educativo, así como a la investigación educativa. Asimismo, las Administraciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa.

Artículo 11. *Oferta y recursos educativos.*

1. El Estado promoverá acciones destinadas a favorecer que todos los alumnos puedan elegir las opciones educativas que deseen con independencia de su lugar de residencia, de acuerdo con los requisitos académicos establecidos en cada caso.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en aplicación del principio de colaboración, facilitar el acceso a enseñanzas de oferta escasa y a centros de zonas limítrofes a los alumnos que no tuvieran esa oferta educativa en centros próximos o de su misma Comunidad Autónoma. A tal efecto, en los procedimientos de admisión de alumnos se tendrá en cuenta esta circunstancia.

3. Con la misma finalidad, y en aplicación del principio de colaboración, corresponde a las Administraciones educativas facilitar a alumnos y profesores de otras Comunidades Autónomas el acceso a sus instalaciones con valor educativo y la utilización de sus recursos.

TÍTULO I

Las Enseñanzas y su Ordenación

CAPÍTULO I

Educación infantil

Artículo 12. *Principios generales.*

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

Artículo 13. *Objetivos.*

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Artículo 14. *Ordenación y principios pedagógicos.*

1. La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

2. El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.

3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.

6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

7. Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

Artículo 15. *Oferta de plazas y gratuidad.*

1. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

2. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las

Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa.

3. Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de educación infantil, el segundo o ambos.

4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea de al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92.

CAPÍTULO II

Educación primaria

Artículo 16. *Principios generales.*

1. La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad.

2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Artículo 17. *Objetivos de la educación primaria.*

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser

capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Artículo 18. *Organización.*

1. La etapa de educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes:

Conocimiento del medio natural, social y cultural.
Educación artística.
Educación física.
Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.
Lengua extranjera.
Matemáticas.

3. En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

4. En el tercer ciclo de la etapa, las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera.

5. Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración.

6. En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

Artículo 19. *Principios pedagógicos.*

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

3. A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.

Artículo 20. Evaluación.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

3. No obstante lo señalado en el apartado anterior, el alumnado que no haya alcanzado alguno de los objetivos de las áreas podrán pasar al ciclo o etapa siguiente siempre que esa circunstancia no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso. En este caso recibirán los apoyos necesarios para recuperar dichos objetivos.

4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.

5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

Artículo 21. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

CAPÍTULO III**Educación secundaria obligatoria****Artículo 22. Principios generales.**

1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la

integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Artículo 23. Objetivos.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valo-

rar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Artículo 24. *Organización de los cursos primero, segundo y tercero.*

1. Las materias de los cursos primero a tercero de la etapa serán las siguientes:

Ciencias de la naturaleza.
Educación física.
Ciencias sociales, geografía e historia.
Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.
Lengua extranjera.
Matemáticas.
Educación plástica y visual.
Música.
Tecnologías.

2. Además, en cada uno de los cursos todos los alumnos cursarán las materias siguientes:

Ciencias de la naturaleza.
Educación física.
Ciencias sociales, geografía e historia.
Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.
Lengua extranjera.
Matemáticas.

3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

4. En el tercer curso la materia de ciencias de la naturaleza podrá desdoblarse en biología y geología, por un lado, y física y química por otro.

5. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa. La oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica. Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias a las que se refiere el apartado 1.

6. En cada uno de los cursos primero y segundo los alumnos cursarán un máximo de dos materias más que en el último ciclo de educación primaria.

7. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

8. Los centros educativos podrán organizar, de acuerdo con lo que regulen las Administraciones educativas, programas de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, en virtud del informe al que se hace referencia en el artículo 20.5, así lo requieran para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas de la educación secundaria.

Artículo 25. *Organización del cuarto curso.*

1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:

Educación física.
Educación ético-cívica.
Ciencias sociales, geografía e historia.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Matemáticas.
Primera lengua extranjera.

2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes:

Biología y geología.
Educación plástica y visual.
Física y química.
Informática.
Latín.
Música.
Segunda lengua extranjera.
Tecnología.

3. Los alumnos podrán cursar una o más materias optativas de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas.

4. En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este cuarto curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

6. Este cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones.

7. Los centros deberán ofrecer la totalidad de las materias y opciones citadas en los apartados anteriores. Sólo se podrá limitar la elección de materias y opciones de los alumnos cuando haya un número insuficiente de los mismos para alguna de ellas a partir de criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.

Artículo 26. *Principios pedagógicos.*

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

3. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

5. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

Artículo 27. Programas de diversificación curricular.

1. En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

2. Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.

3. Los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 28. Evaluación y promoción.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.

2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

3. A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. Las Administraciones educativas regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación.

4. Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen.

5. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tenida en cuenta a los efectos de promoción y titulación previstos en los apartados anteriores.

6. El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

7. En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las

necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.

8. Los alumnos que al finalizar el cuarto curso de educación secundaria obligatoria no hayan obtenido la titulación establecida en el artículo 31.1 de esta Ley podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.

9. Los alumnos que cursen los programas de diversificación curricular a los que se refiere el artículo 27, serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.

Artículo 29. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

Artículo 30. Programas de cualificación profesional inicial.

1. Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años para aquéllos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos a los que hace referencia el apartado 3.c) de este artículo.

2. El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

3. Los programas de cualificación profesional inicial incluirán tres tipos de módulos:

a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.

b) Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados éstos.

4. Los alumnos que superen los módulos obligatorios de estos programas obtendrán una certificación académica expedida por las Administraciones educativas. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

5. La oferta de programas de cualificación profesional inicial podrá adoptar modalidades diferentes. Podrán

participar en estos programas los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas.

6. Corresponde a las Administraciones educativas regular los programas de cualificación profesional inicial, que serán ofrecidos, en todo caso, en centros públicos y privados concertados a fin de posibilitar al alumnado el acceso a dichos programas.

Artículo 31. Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1. Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral.

3. Los alumnos que cursen la educación secundaria obligatoria y no obtengan el título al que se refiere este artículo recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados.

CAPÍTULO IV

Bachillerato

Artículo 32. Principios generales.

1. El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.

2. Podrán acceder a los estudios del bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

3. El bachillerato comprende dos cursos, se desarrollará en modalidades diferentes, se organizará de modo flexible y, en su caso, en distintas vías, a fin de que pueda ofrecer una preparación especializada a los alumnos acorde con sus perspectivas e intereses de formación o permita la incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo.

4. Los alumnos podrán permanecer cursando bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años.

5. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en bachillerato en sus distintas modalidades y vías.

Artículo 33. Objetivos.

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Artículo 34. Organización.

1. Las modalidades del bachillerato serán las siguientes:

- a) Artes.
- b) Ciencias y Tecnología.
- c) Humanidades y Ciencias Sociales.

2. El bachillerato se organizará en materias comunes, en materias de modalidad y en materias optativas.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la estructura de las modalidades, las materias específicas de cada modalidad y el número de estas materias que deben cursar los alumnos.

4. Los alumnos podrán elegir entre la totalidad de las materias de modalidad establecidas. Cada una de las modalidades podrá organizarse en distintas vías que faciliten una especialización de los alumnos para su incorporación a los estudios posteriores o a la vida activa. Los centros ofrecerán la totalidad de las materias y, en su caso, vías de cada modalidad. Sólo se podrá limitar la elección de materias y vías por parte de los alumnos cuando haya un número insuficiente de los mismos, según los criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.

5. Cuando la oferta de materias en un centro quede limitada por razones organizativas, las Administraciones educativas facilitarán que los alumnos puedan cursar alguna materia en otros centros o mediante la modalidad de educación a distancia.

6. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:

- Ciencias para el mundo contemporáneo.
- Educación física.
- Filosofía y ciudadanía.
- Historia de la filosofía.
- Historia de España.
- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.
- Lengua extranjera.

7. Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de las materias optativas. Los centros concretarán la oferta de estas materias en su proyecto educativo.

8. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará el régimen de reconocimiento recíproco entre los estudios de bachillerato y los ciclos formativos de grado medio a fin de que puedan ser tenidos en cuenta los estudios superados, aun cuando no se haya alcanzado la titulación correspondiente.

Artículo 35. Principios pedagógicos.

1. Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

2. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Artículo 36. Evaluación y promoción.

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesor de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno ha superado los objetivos de la misma.

2. Los alumnos promocionarán de primero a segundo de bachillerato cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo. En este caso, deberán matricularse en segundo curso de las materias pendientes de primero. Los centros educativos deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y la evaluación de las materias pendientes.

3. Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas.

Artículo 37. Título de Bachiller.

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos. Para obtener el título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior establecidas en el artículo 3.5.

Artículo 38. Prueba de acceso a la universidad.

1. Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.

2. Podrán presentarse a la prueba de acceso a la universidad todos los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, con independencia de la modalidad y de la vía cursadas. La prueba tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

3. El Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria. Esta prueba tendrá en cuenta las modalidades de bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos y versará sobre las materias de segundo de bachillerato.

4. Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba de acceso, garantizarán la adecuación de la misma al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para su organización y realización.

5. Podrán acceder a las universidades españolas, sin necesidad de realizar la prueba de acceso, los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito Acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades.

6. De acuerdo con la legislación vigente, y el apartado 1 de este artículo, el Gobierno establecerá, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de solicitud de plaza de los alumnos que hayan superado la prueba de acceso, con independencia de donde hayan realizado sus estudios previos, la matriculación y la incorporación de los mismos a la universidad de su elección, así como la de aquéllos que se encuentren en la situación a la que se refiere el apartado anterior.

CAPÍTULO V

Formación profesional

Artículo 39. Principios generales.

1. La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. La regulación contenida en la presente Ley se refiere a la formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo.

2. La formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

3. La formación profesional en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

4. Los ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior, estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y constituirán, respectiva-

mente, la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el artículo 6.3 de la presente Ley.

5. Los estudios de formación profesional regulados en esta Ley podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los centros integrados y de referencia nacional a los que se refiere el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

Artículo 40. Objetivos.

La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

- a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Artículo 41. Condiciones de acceso.

1. Podrán cursar la formación profesional de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Podrán cursar la formación profesional de grado superior quienes se hallen en posesión del título de Bachiller.

2. También podrán acceder a la formación profesional aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado medio se requerirá tener diecisiete años como mínimo, y diecinueve para acceder a ciclos formativos de grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un título de Técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

3. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar, para la formación profesional de grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y, para la formación profesional de grado superior, la madurez en relación con los objetivos de bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate.

4. Corresponde a las Administraciones educativas regular la exención de la parte de las pruebas que pro-

ceda, para quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial, un ciclo formativo de grado medio, estén en posesión de un certificado de profesionalidad relacionado con el ciclo formativo que se pretende cursar o acrediten una determinada cualificación o experiencia laboral.

5. Las Administraciones educativas podrán programar y ofertar cursos destinados a la preparación de las pruebas para el acceso a la formación profesional de grado medio por parte de quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial y para el acceso a la formación profesional de grado superior por parte de quienes estén en posesión del título de Técnico al que se refiere el apartado 1 del artículo 44. Las calificaciones obtenidas en estos cursos serán tenidas en cuenta en la nota final de la respectiva prueba de acceso.

Artículo 42. Contenido y organización de la oferta.

1. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y con la colaboración de las corporaciones locales y de los agentes sociales y económicos, programar la oferta de las enseñanzas de formación profesional, con respeto a los derechos reconocidos en la presente Ley.

2. El currículo de las enseñanzas de formación profesional incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la que podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales cursados. Las Administraciones educativas regularán esta fase y la mencionada exención.

3. La formación profesional promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos y garantizará que el alumnado adquiera los conocimientos y capacidades relacionadas con las áreas establecidas en la disposición adicional tercera de la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Artículo 43. Evaluación.

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos se realizará por módulos profesionales.

2. La superación de un ciclo formativo requerirá la evaluación positiva en todos los módulos que lo componen.

Artículo 44. Títulos y convalidaciones.

1. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado medio recibirán el título de Técnico de la correspondiente profesión.

El título de Técnico, en el caso del alumnado que haya cursado la formación profesional de grado medio, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 41.2, permitirá el acceso directo a todas las modalidades de Bachillerato.

2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado superior obtendrán el título de Técnico Superior. El título de Técnico Superior permitirá el acceso a los estudios universitarios que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

3. El Gobierno, oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de formación profesional de grado superior.

4. Aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos recibirán un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación

con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

CAPÍTULO VI

Enseñanzas artísticas

Artículo 45. *Principios.*

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

2. Son enseñanzas artísticas las siguientes:

a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.

b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.

c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

3. Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará la composición y funciones de dicho Consejo.

Artículo 46. *Ordenación de las enseñanzas.*

1. El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta Ley.

2. La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.

Artículo 47. *Correspondencia con otras enseñanzas.*

1. Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

SECCIÓN PRIMERA. ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES DE MÚSICA Y DE DANZA

Artículo 48. *Organización.*

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más

de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

Artículo 49. *Acceso.*

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 50. *Titulaciones.*

1. La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente.

2. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

SECCIÓN SEGUNDA. ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO

Artículo 51. *Organización.*

1. Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo V del título I de la presente Ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

2. Los ciclos formativos a los que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres.

Artículo 52. *Requisitos de acceso.*

1. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de artes plásticas y diseño será necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, además, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de una prueba específica.

2. Podrán acceder al grado superior de artes plásticas y diseño quienes tengan el título de Bachiller y superen una prueba que permita demostrar las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas de que se trate.

3. También podrán acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado medio se requerirá tener diecisiete años como mínimo, y diecinueve para el acceso al grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un título de Técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

4. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar para el grado medio los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas, además de las aptitudes necesarias a las que se refiere el apartado 1 de este artículo. Para el

acceso al grado superior deberán acreditar la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y las aptitudes a las que hace referencia el apartado dos de este artículo.

5. Las Administraciones educativas regularán las pruebas mencionadas en los apartados anteriores.

Artículo 53. *Titulaciones.*

1. Los alumnos que superen el grado medio de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

2. El título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso directo a la modalidad de artes de bachillerato.

3. Los alumnos que superen el grado superior de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

4. El Gobierno, oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre los estudios universitarios y los ciclos formativos de grado superior de artes plásticas y diseño.

5. El título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso a los estudios superiores, universitarios o no, que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de artes plásticas y diseño correspondientes.

SECCIÓN TERCERA. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES

Artículo 54. *Estudios superiores de música y de danza.*

1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:

a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.

3. Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

Artículo 55. *Enseñanzas de arte dramático.*

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas.

2. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:

a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

b) Haber superado una prueba específica, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

3. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático,

equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

Artículo 56. *Enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales.*

1. Para el acceso a las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

2. Los alumnos que superen estos estudios obtendrán el título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

Artículo 57. *Estudios superiores de artes plásticas y diseño.*

1. Tienen la condición de estudios superiores en el ámbito de las artes plásticas y el diseño los estudios superiores de artes plásticas y los estudios superiores de diseño. La ordenación de estos estudios comportará su organización por especialidades.

2. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estos estudios.

3. Los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio, conducirán al título Superior de Artes Plásticas en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

4. Los estudios superiores de diseño conducirán al título Superior de Diseño, en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

Artículo 58. *Organización de las enseñanzas artísticas superiores.*

1. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

2. En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.

3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático; los de conservación y restauración de bienes culturales en las escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales; los estudios superiores de artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad correspondiente y los estudios superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño.

4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir

fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

CAPÍTULO VII

Enseñanzas de idiomas

Artículo 59. Organización.

1. Las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado.

Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria.

Artículo 60. Escuelas oficiales de idiomas.

1. Las enseñanzas de idiomas correspondientes a los niveles intermedio y avanzado a las que se refiere el artículo anterior serán impartidas en las escuelas oficiales de idiomas. Las Administraciones educativas regularán los requisitos que hayan de cumplir las escuelas oficiales de idiomas, relativos a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

2. Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial.

3. Las Administraciones educativas podrán integrar en las escuelas oficiales de idiomas las enseñanzas de idiomas a distancia.

4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación del profesorado y de otros colectivos profesionales.

Artículo 61. Certificados.

1. La superación de las exigencias académicas establecidas para cada uno de los niveles de las enseñanzas de idiomas dará derecho a la obtención del certificado correspondiente, cuyos efectos se establecerán en la definición de los aspectos básicos del currículo de las distintas lenguas.

2. La evaluación de los alumnos que cursen sus estudios en las escuelas oficiales de idiomas, a los efectos de lo previsto en el apartado anterior, será hecha por el profesorado respectivo. Las Administraciones educativas regularán las pruebas terminales, que realizará el profesorado, para la obtención de los certificados oficiales de los niveles básico, intermedio y avanzado.

Artículo 62. Correspondencia con otras enseñanzas.

1. El título de Bachiller habilitará para acceder directamente a los estudios de idiomas de nivel intermedio de la primera lengua extranjera cursada en el bachillerato.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, las Administraciones educativas facilitarán la realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial del conocimiento de las lenguas cursadas por los alumnos de educación secundaria y formación profesional.

CAPÍTULO VIII

Enseñanzas deportivas

Artículo 63. Principios generales.

1. Las enseñanzas deportivas tienen como finalidad preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa.

2. Las enseñanzas deportivas contribuirán a que los alumnos adquieran las capacidades que les permitan:

a) Desarrollar la competencia general correspondiente al perfil de los estudios respectivos.

b) Garantizar la cualificación profesional de iniciación, conducción, entrenamiento básico, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de alto rendimiento en la modalidad o especialidad correspondiente.

c) Comprender las características y la organización de la modalidad o especialidad respectiva y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones.

d) Adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su labor en condiciones de seguridad.

3. Las enseñanzas deportivas se organizarán tomando como base las modalidades deportivas, y, en su caso, sus especialidades, de conformidad con el reconocimiento otorgado por el Consejo Superior de Deportes, de acuerdo con el artículo 8.b) de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. Esta organización se realizará en colaboración con las Comunidades Autónomas y previa consulta a sus correspondientes órganos en materia de enseñanzas deportivas.

4. El currículo de las enseñanzas deportivas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el artículo 6.3 de la presente Ley.

Artículo 64. Organización.

1. Las enseñanzas deportivas se estructurarán en dos grados, grado medio y grado superior, y podrán estar referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2. Para acceder al grado medio será necesario el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para acceder al grado superior será necesario el título de Bachiller y el de Técnico deportivo, en la modalidad o especialidad correspondiente. En el caso de determinadas modalidades o especialidades, será además requisito necesario la superación de una prueba realizada por las Administraciones educativas, o acreditar un mérito deportivo en los que se demuestre tener las condiciones necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. También podrán acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, careciendo del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o del título de Bachiller, superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas. Para acceder por esta vía al grado medio se requerirá tener la edad de diecisiete años, y diecinueve para el acceso al grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un Título de técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

4. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar para el grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y, para el grado superior, la madurez en relación con los objetivos de bachillerato. En ambos casos, será también requisito la superación de la prueba o la acreditación del mérito deportivo a las que hace referencia el apartado 2 de este artículo.

5. Las enseñanzas deportivas se organizarán en bloques y módulos, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas adecuadas a los diversos campos profesionales.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de enseñanzas deportivas, los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas y los requisitos mínimos de los centros en los que podrán impartirse las enseñanzas respectivas.

Artículo 65. *Titulaciones y convalidaciones.*

1. Quienes superen las enseñanzas deportivas del grado medio recibirán el título de Técnico Deportivo en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente.

2. Quienes superen las enseñanzas deportivas del grado superior recibirán el título de Técnico Deportivo Superior en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente.

3. El título de Técnico Deportivo Superior permitirá el acceso a los estudios universitarios que se determine.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de enseñanzas deportivas de grado superior.

CAPÍTULO IX

Educación de personas adultas

Artículo 66. *Objetivos y principios.*

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo per-

manente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Artículo 67. *Organización.*

1. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento. Podrán incorporarse a la educación de personas adultas quienes cumplan dieciocho años en el año en que comience el curso.

2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

3. Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.

4. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

6. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.

7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

8. Las Administraciones educativas estimularán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

Artículo 68. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Artículo 69. Enseñanzas postobligatorias.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o alguno de los títulos de formación profesional, siempre que demuestren haber alcanzado los objetivos establecidos en los artículos 33 y 40, así como los fijados en los aspectos básicos del currículo respectivo. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años; dieciocho para el título de Técnico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

5. Los mayores de diecinueve años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas.

6. Las personas mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 70. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

TÍTULO II

Equidad en la Educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

SECCIÓN PRIMERA. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 73. *Ámbito.*

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. *Escolarización.*

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

Artículo 75. *Integración social y laboral.*

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

SECCIÓN SEGUNDA. ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Artículo 76. *Ámbito.*

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma

temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. *Escolarización.*

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

SECCIÓN TERCERA. ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Artículo 78. *Escolarización.*

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79. *Programas específicos.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

CAPÍTULO II

Compensación de las desigualdades en educación

Artículo 80. *Principios.*

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 81. *Escolarización.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

3. En la educación primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Artículo 82. *Igualdad de oportunidades en el mundo rural.*

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Artículo 83. *Becas y ayudas al estudio.*

1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

2. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.

3. A estos efectos, el Gobierno regulará, con carácter básico, las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio a las que se refiere el apartado anterior, las condiciones económicas y académicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación, reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.

4. Con el fin de articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas y ayudas concedidas, se establecerán los procedimientos necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes Administraciones educativas.

CAPÍTULO III

Escolarización en centros públicos y privados concertadosArtículo 84. *Admisión de alumnos.*

1. Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

2. Cuando no existan plazas suficientes, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales, rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas, y concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo.

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

4. Las Administraciones educativas podrán solicitar la colaboración de otras instancias administrativas para garantizar la autenticidad de los datos que los interesados y los centros aporten en el proceso de admisión del alumnado.

5. Los centros públicos adscritos a otros centros públicos, que impartan etapas diferentes, se considerarán centros únicos a efectos de aplicación de los criterios de admisión del alumnado establecidos en la presente Ley. Asimismo, en los centros públicos que ofrezcan varias etapas educativas el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la que corresponda a la menor edad.

6. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento y las condiciones para la adscripción de centros públicos a la que se refiere el apartado anterior, respetando la posibilidad de libre elección de centro.

7. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros públicos que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de educación infantil, educación primaria o de educación secundaria obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén concertadas.

8. En los centros privados concertados, que impartan varias etapas educativas, el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la oferta del curso que sea objeto de concierto y que corresponda a la menor edad. Este procedimiento se realizará de acuerdo con lo establecido para los centros públicos.

9. La matriculación de un alumno en un centro público o privado concertado supondrá respetar su proyecto educativo, sin perjuicio de los derechos reconocidos a los alumnos y a sus familias en las leyes y lo establecido en el apartado 3 de este artículo.

10. La información de carácter tributario que se precisa para la acreditación de las condiciones económicas a las que se refieren el artículo 84.2 de esta Ley, será suministrada directamente a la Administración

educativa por la Agencia Estatal de Administración Tributaria y por los órganos competentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, a través de medios informáticos o telemáticos, en el marco de colaboración que se establezca en los términos y con los requisitos a que se refiere la disposición adicional cuarta de la Ley 40/1998, de 9 de diciembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y otras Normas Tributarias, y las disposiciones que las desarrollan.

11. En la medida en que a través del indicado marco de colaboración se pueda disponer de dicha información, no se exigirá a los interesados que aporten individualmente certificaciones expedidas por la Agencia Estatal de Administración Tributaria y por los órganos mencionados en el apartado anterior, ni la presentación, en original, copia o certificación, de sus declaraciones tributarias. En estos supuestos, el certificado será sustituido por declaración responsable del interesado de que cumple las obligaciones señaladas, así como autorización expresa del mismo para que la Agencia Estatal de Administración Tributaria o los órganos competentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, suministren la información a la Administración educativa.

Artículo 85. Condiciones específicas de admisión de alumnos en etapas postobligatorias.

1. Para las enseñanzas de bachillerato, además de a los criterios establecidos en el artículo anterior, se atenderá al expediente académico de los alumnos.

2. En los procedimientos de admisión de alumnos a los ciclos formativos de grado medio o de grado superior de formación profesional, cuando no existan plazas suficientes, se atenderá exclusivamente al expediente académico de los alumnos con independencia de que éstos procedan del mismo centro o de otro distinto.

3. Aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de música o danza y enseñanzas de educación secundaria tendrán prioridad para ser admitidos en los centros que impartan enseñanzas de educación secundaria que la Administración educativa determine. El mismo tratamiento se aplicará a los alumnos que sigan programas deportivos de alto rendimiento.

Artículo 86. Igualdad en la aplicación de las normas de admisión.

1. Las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de las normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de las mismas áreas de influencia para los centros públicos y privados concertados, de un mismo municipio o ámbito territorial.

2. Sin perjuicio de las competencias que le son propias, las Administraciones educativas podrán constituir comisiones u órganos de garantías de admisión, que deberán en todo caso, constituirse cuando la demanda de plazas en algún centro educativo del ámbito de actuación de la comisión supere la oferta. Estas comisiones recibirán de los centros toda la información y documentación precisa para el ejercicio de estas funciones. Dichas comisiones supervisarán el proceso de admisión de alumnos, el cumplimiento de las normas que lo regulan y propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas. Estas comisiones u órganos estarán integrados por representantes de la Administración educativa, de la Administración local, de los padres, de los profesores y de los centros públicos y privados concertados.

3. Las familias podrán presentar al centro en que deseen escolarizar a sus hijos las solicitudes de admisión, que, en todo caso, deberán ser tramitadas.

Artículo 87. Equilibrio en la admisión de alumnos.

1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo.

2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo las Administraciones educativas podrán reservar hasta el final del periodo de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas de escolarización previstas en los apartados anteriores atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo.

4. Los centros públicos y privados concertados están obligados a mantener escolarizados a todos sus alumnos, hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo cambio de centro producido por voluntad familiar o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos.

Artículo 88. Garantías de gratuidad.

1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.

2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito.

CAPÍTULO IV

Premios, concursos y reconocimientos

Artículo 89. Premios y concursos.

El Ministerio de Educación y Ciencia, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, podrá establecer, por sí mismo o en colaboración con otras enti-

dades, premios y concursos de carácter estatal destinados a alumnos, profesores o centros escolares.

Artículo 90. Reconocimientos.

El Ministerio de Educación y Ciencia, así como las Comunidades Autónomas, podrán reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros, facilitando la difusión entre los distintos centros escolares de los trabajos o experiencias que han merecido dicho reconocimiento por su calidad y esfuerzo.

TÍTULO III

Profesorado

CAPÍTULO I

Funciones del profesorado

Artículo 91. Funciones del profesorado.

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

CAPÍTULO II

Profesorado de las distintas enseñanzas

Artículo 92. Profesorado de educación infantil.

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado

equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.

2. El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

Artículo 93. Profesorado de educación primaria.

1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Artículo 94. Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato.

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

Artículo 95. Profesorado de formación profesional.

1. Para impartir enseñanzas de formación profesional se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo anterior para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. Excepcionalmente, para determinados módulos se podrá incorporar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

Artículo 96. Profesorado de enseñanzas artísticas.

1. Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, sin perjuicio de la intervención educativa de otros profesionales en el caso de las enseñanzas de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior y de la habili-

tación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las Comunidades Autónomas. En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá, asimismo, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de esta Ley.

2. En la regulación de las enseñanzas artísticas superiores el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá incluir otras exigencias para el profesorado que las asuma, derivadas de las condiciones de inserción de estas enseñanzas en el marco de la educación superior.

3. Excepcionalmente, para determinados módulos o materias, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

4. Para las enseñanzas artísticas superiores, excepcionalmente, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería. Para estas enseñanzas el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la figura de profesor emérito.

Artículo 97. Profesorado de enseñanzas de idiomas.

1. Para impartir enseñanzas de idiomas se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo 94 para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

2. Las Administraciones educativas, excepcionalmente, podrán incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería.

Artículo 98. Profesorado de enseñanzas deportivas.

1. Para ejercer la docencia en las enseñanzas deportivas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia. Se requerirá asimismo la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de esta Ley. El Gobierno habilitará otras titulaciones para la docencia en determinados módulos y bloques previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. Excepcionalmente, para determinadas materias las Administraciones educativas podrán incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales,

no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito deportivo y laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

Artículo 99. Profesorado de educación de personas adultas.

Los profesores de enseñanzas para las personas adultas comprendidas en la presente Ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir las respectivas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores una formación adecuada para responder a las características de las personas adultas.

CAPÍTULO III

Formación del profesorado

Artículo 100. Formación inicial.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.

4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

Artículo 101. Incorporación a la docencia en centros públicos.

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

Artículo 102. Formación permanente.

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Artículo 103. Formación permanente del profesorado de centros públicos.

1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países.

CAPÍTULO IV

Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado

Artículo 104. Reconocimiento y apoyo al profesorado.

1. Las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea.

2. Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

3. Dada la exigencia de formación permanente del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña a la función docente, el profesorado debidamente acreditado dispondrá de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos. Asimismo, podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas. A tal fin, los directores de los centros educativos facilitarán al profesorado la acreditación correspondiente.

Artículo 105. Medidas para el profesorado de centros públicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.

2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:

a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educa-

tiva, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.

c) El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües.

d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que revertan en beneficio directo del propio sistema educativo.

e) La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

Artículo 106. Evaluación de la función pública docente.

1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.

2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.

3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

TÍTULO IV

Centros docentes

CAPÍTULO I

Principios generales

Artículo 107. Régimen jurídico.

1. Los centros docentes que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se regirán por lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en la presente Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen, así como por lo establecido en las demás normas vigentes que les sean de aplicación, sin perjuicio de lo previsto en los apartados siguientes de este artículo.

2. En relación con los centros integrados y de referencia nacional de formación profesional se estará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en las normas que la desarrollen.

3. Corresponde a las Comunidades Autónomas regular la organización de los centros que ofrezcan algunas de las enseñanzas artísticas superiores definidas como tales en el artículo 45 de esta Ley.

4. Corresponde al Gobierno la regulación y la gestión de los centros docentes públicos españoles en el exterior.

5. Las Administraciones educativas podrán considerar centro educativo, a los efectos de organización, ges-

ción y administración, la agrupación de centros públicos ubicados en un ámbito territorial determinado.

Artículo 108. *Clasificación de los centros.*

1. Los centros docentes se clasifican en públicos y privados.
2. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública.
3. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado y son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de conciertos legalmente establecido. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el Registro de centros de la correspondiente Administración educativa.
4. La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados.
5. Los centros docentes orientarán su actividad a la consecución de los principios y fines de la educación establecidos en la presente Ley.
6. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen derecho, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos, a los que se refiere el apartado 3 del presente artículo.

Artículo 109. *Programación de la red de centros.*

1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos, padres y tutores.
2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en las zonas de nueva población.
3. Las Administraciones educativas deberán tener en cuenta las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Artículo 110. *Accesibilidad.*

1. Los centros educativos existentes que no reúnan las condiciones de accesibilidad exigidas por la legislación vigente en la materia, deberán adecuarse en los plazos y con arreglo a los criterios establecidos por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, y en sus normas de desarrollo.
2. Las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos.

CAPÍTULO II

Centros públicos

Artículo 111. *Denominación de los centros públicos.*

1. Los centros públicos que ofrecen educación infantil se denominarán escuelas infantiles, los que ofrecen educación primaria, colegios de educación primaria, los que ofrecen educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, institutos de educación secundaria.
2. Los centros públicos que ofrecen educación infantil y educación primaria se denominarán colegios de educación infantil y primaria.
3. Los centros públicos que ofrecen enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño se denominarán escuelas de arte; los que ofrecen enseñanzas profesionales y, en su caso, elementales, de música y danza, conservatorios. Los centros que ofrecen enseñanzas artísticas superiores tendrán las denominaciones a las que se refiere el artículo 58 de esta Ley.
4. Los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán centros de educación especial.
5. Corresponde a las Administraciones educativas determinar la denominación de aquellos centros públicos que ofrezcan enseñanzas agrupadas de manera distinta a las definidas en los puntos anteriores.

Artículo 112. *Medios materiales y humanos.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación.
2. En el contexto de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos. Corresponde a las Administraciones educativas proporcionar servicios educativos externos y facilitar la relación de los centros públicos con su entorno y la utilización por parte del centro de los recursos próximos, tanto propios como de otras Administraciones públicas.
3. Los centros que escolaricen alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen, recibirán los recursos complementarios necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.
4. Las Administraciones educativas facilitarán que aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a los que se refiere el artículo 93 de esta Ley, reciban los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.
5. Las Administraciones educativas potenciarán que los centros públicos puedan ofrecer actividades y servicios complementarios a fin de favorecer que amplíen su oferta educativa para atender las nuevas demandas sociales, así como que puedan disponer de los medios adecuados, particularmente de aquellos centros que atiendan a una elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 113. *Bibliotecas escolares.*

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de

forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del periodo de implantación de la presente Ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente Ley.

4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.

5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

CAPÍTULO III

Centros privados

Artículo 114. *Denominación.*

Los centros privados podrán adoptar cualquier denominación, excepto la que corresponde a centros públicos o pueda inducir a confusión con ellos.

Artículo 115. *Carácter propio de los centros privados.*

1. Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes.

2. El carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento por el titular del centro a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como a cuantos pudieran estar interesados en acceder al mismo. La matriculación de un alumno supondrá el respeto del carácter propio del centro, que deberá respetar a su vez, los derechos de los alumnos y sus familias reconocidos en la Constitución y en las leyes.

3. Cualquier modificación en el carácter propio de un centro privado, por cambio en la titularidad o por cualquier otra circunstancia, deberá ponerse en conocimiento de la comunidad educativa con antelación suficiente. En cualquier caso, la modificación del carácter propio, una vez iniciado el curso, no podrá surtir efectos antes de finalizado el proceso de admisión y matriculación de los alumnos para el curso siguiente.

CAPÍTULO IV

Centros privados concertados

Artículo 116. *Conciertos.*

1. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y satisfagan necesidades de escolarización, en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109, podrán acogerse al régimen de conciertos en los términos legalmente establecidos. Los centros que accedan al régimen de concertación educativa deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el correspondiente concierto.

2. Entre los centros que cumplan los requisitos establecidos en el apartado anterior, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos que, atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tendrán preferencia los centros que, cumpliendo los criterios

anteriormente señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

3. Corresponde al Gobierno establecer los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos. Estos aspectos se referirán al cumplimiento de los requisitos previstos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación y en las normas que le sean de aplicación de la presente Ley, a la tramitación de la solicitud, la duración máxima del concierto y las causas de extinción, a las obligaciones de la titularidad del centro concertado y de la Administración educativa, al sometimiento del concierto al derecho administrativo, a las singularidades del régimen del profesorado sin relación laboral, a la constitución del Consejo Escolar del centro al que se otorga el concierto y a la designación del director.

4. Corresponde a las Comunidades Autónomas dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos, de acuerdo con lo previsto en el presente artículo y en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares concertadas y demás condiciones, con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos.

5. Los conciertos podrán afectar a varios centros siempre que pertenezcan a un mismo titular.

6. Las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los programas de cualificación profesional inicial que, conforme a lo previsto en la presente Ley, los centros privados concertados de educación secundaria obligatoria impartan a su alumnado. Dichos conciertos tendrán carácter singular.

7. El concierto para las enseñanzas postobligatorias tendrá carácter singular.

Artículo 117. *Módulos de concierto.*

1. La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados, para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto, se establecerá en los presupuestos de las Administraciones correspondientes.

2. A efectos de distribución de la cuantía global a que hace referencia el apartado anterior, el importe del módulo económico por unidad escolar se fijará anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas, no pudiendo en éstos ser inferior al que se establezca en los primeros en ninguna de las cantidades en que se diferencia el citado módulo de acuerdo con lo que se establece en el apartado siguiente.

3. En el módulo, cuya cuantía asegurará que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad, se diferenciarán:

a) Los salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros.

b) Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento, así como las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. Asimismo, podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

c) Las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y consiguientes repercu-

sión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores según lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirá de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurran en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

4. Las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente a que hace referencia el apartado anterior, posibilitarán la equiparación gradual de su remuneración con la del profesorado público de las respectivas etapas.

5. Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones.

6. La Administración no podrá asumir alteraciones en los gastos de personal y costes laborales del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios a que hace referencia el apartado 3 de este artículo.

7. Las Administraciones educativas podrán incrementar los módulos para los centros privados concertados que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen.

8. La reglamentación que desarrolle el régimen de conciertos tendrá en cuenta las características específicas de las cooperativas de enseñanza y de los profesores sin relación laboral con la titularidad del centro, a fin de facilitar la gestión de sus recursos económicos y humanos.

9. En la Ley de Presupuestos Generales del Estado se determinará el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir de las familias.

TÍTULO V

Participación, autonomía y gobierno de los centros

CAPÍTULO I

Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros

Artículo 118. *Principios generales.*

1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

2. La participación, autonomía y gobierno de los centros que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se ajustarán a lo dispuesto en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dicten en desarrollo de las mismas.

3. Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

5. En relación con los centros integrados y de referencia nacional de formación profesional se estará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en las normas que la desarrollen.

6. Corresponde a las Administraciones educativas regular la participación en los centros que impartan enseñanzas artísticas superiores de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno.

7. Corresponde a las Administraciones educativas adaptar lo establecido en este Título a las características de los centros que imparten únicamente el primer ciclo de educación infantil. Esta adaptación deberá respetar, en todo caso, los principios de autonomía y participación de la comunidad educativa recogidos en el mismo.

Artículo 119. *Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados.*

1. Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

2. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar.

3. Los profesores participarán también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso.

4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

5. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

6. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y Claustro de profesores.

CAPÍTULO II

Autonomía de los centros

Artículo 120. *Disposiciones generales.*

1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.

2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

3. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren,

una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.

5. Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno.

Artículo 121. *Proyecto educativo.*

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la coordinación entre los proyectos educativos de los centros de educación primaria y los de educación secundaria obligatoria con objeto de que la incorporación de los alumnos a la educación secundaria sea gradual y positiva.

5. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

6. El proyecto educativo de los centros privados concertados, que en todo caso deberá hacerse público, será dispuesto por su respectivo titular e incorporará el carácter propio al que se refiere el artículo 115 de esta Ley.

Artículo 122. *Recursos.*

1. Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

2. Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan.

3. Los centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

Artículo 123. *Proyecto de gestión de los centros públicos.*

1. Los centros públicos que impartan enseñanzas reguladas por la presente Ley dispondrán de autonomía en su gestión económica de acuerdo con la normativa establecida en la presente Ley así como en la que determine cada Administración educativa.

2. Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros, de acuerdo con el Real Decreto Legislativo 2/2000, de 16 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas, y con los límites que en la normativa correspondiente se fijen. El ejercicio de la autonomía de los centros para administrar estos recursos estará sometido a las disposiciones que las Administraciones educativas establezcan para regular el proceso de contratación, de realización y de justificación del gasto.

3. Para el cumplimiento de sus proyectos educativos, los centros públicos podrán formular requisitos de titulación y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo del centro, de acuerdo con las condiciones que establezcan las Administraciones educativas.

4. Los centros públicos expresarán la ordenación y utilización de sus recursos, tanto materiales como humanos, a través de la elaboración de su proyecto de gestión, en los términos que regulen las Administraciones educativas.

5. Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que determinen, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro.

Artículo 124. *Normas de organización y funcionamiento.*

1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.

Artículo 125. *Programación general anual.*

Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

CAPÍTULO III

Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos

SECCIÓN PRIMERA. CONSEJO ESCOLAR

Artículo 126. *Composición del Consejo Escolar.*

1. El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El director del centro, que será su Presidente.
- b) El jefe de estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.
- g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

2. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

3. Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa del centro, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas.

4. Corresponde a las Administraciones educativas regular las condiciones por las que los centros que imparten las enseñanzas de formación profesional o artes plásticas y diseño puedan incorporar a su Consejo Escolar un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro.

5. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. No obstante, los alumnos de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria no podrán participar en la selección o el cese del director. Los alumnos de educación primaria podrán participar en el Consejo Escolar del centro en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

6. Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de miembros del Consejo Escolar y regular el proceso de elección.

7. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de educación especial, en los que se impartan enseñanzas artísticas profesionales, de idiomas o deportivas, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.

8. En los centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan unidades de educación especial formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Artículo 127. *Competencias del Consejo Escolar.*

El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:

- a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley.
- b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- e) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
- l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

SECCIÓN SEGUNDA. CLAUSTRO DE PROFESORES

Artículo 128. *Composición.*

1. El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro.

2. El Claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro.

Artículo 129. *Competencias.*

El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias:

- a) Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual.

- b) Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.
- c) Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.
- d) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro.
- e) Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director en los términos establecidos por la presente Ley.
- f) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- g) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- h) Informar las normas de organización y funcionamiento del centro.
- i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.
- k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa o por las respectivas normas de organización y funcionamiento.

SECCIÓN TERCERA. OTROS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE

Artículo 130. *Órganos de coordinación docente.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos.
2. En los institutos de educación secundaria existirán, entre los órganos de coordinación docente, departamentos de coordinación didáctica que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las materias o módulos que se les encomienden.

CAPÍTULO IV

Dirección de los centros públicos

Artículo 131. *El equipo directivo.*

1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.
2. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas.
3. El director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.
4. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.
5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el

personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

Artículo 132. *Competencias del director.*

Son competencias del director:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Artículo 133. *Selección del director.*

1. La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa.
2. Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.
3. La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.
4. La selección se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

Artículo 134. *Requisitos para ser candidato a director.*

1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

2. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

Artículo 135. *Procedimiento de selección.*

1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.

2. La selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente.

3. Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores.

4. La selección del director, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas.

5. La selección se realizará considerando, primero, las candidaturas de profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros.

Artículo 136. *Nombramiento.*

1. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas. Los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva estarán exentos de la realización del programa de formación inicial.

2. La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un periodo de cuatro años, al aspirante que haya superado este programa.

3. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evalua-

ción positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Artículo 137. *Nombramiento con carácter extraordinario.*

En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

Artículo 138. *Cese del director.*

El cese del director se producirá en los siguientes supuestos:

a) Finalización del periodo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.

b) Renuncia motivada aceptada por la Administración educativa.

c) Incapacidad física o psíquica sobrevenida.

d) Revocación motivada, por la Administración educativa competente, a iniciativa propia o a propuesta motivada del Consejo Escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. En todo caso, la resolución de revocación se emitirá tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el Consejo Escolar.

Artículo 139. *Reconocimiento de la función directiva.*

1. El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijen las Administraciones educativas.

2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, y, en todo caso, del cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.

3. Los directores serán evaluados al final de su mandato. Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

4. Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas.

TÍTULO VI

Evaluación del sistema educativo

Artículo 140. *Finalidad de la evaluación.*

1. La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:

a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.

b) Orientar las políticas educativas.

c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.

d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.

e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

2. La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros.

Artículo 141. *Ámbito de la evaluación.*

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

Artículo 142. *Organismos responsables de la evaluación.*

1. Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que pasa a denominarse Instituto de Evaluación, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto de Evaluación, en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.

3. Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

Artículo 143. *Evaluación general del sistema educativo.*

1. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Previamente a su realización, se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.

2. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

3. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Artículo 144. *Evaluaciones generales de diagnóstico.*

1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competen-

cias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

2. En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

3. Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Artículo 145. *Evaluación de los centros.*

1. Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone.

2. Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.

Artículo 146. *Evaluación de la función directiva.*

Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva.

Artículo 147. *Difusión del resultado de las evaluaciones.*

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, presentará anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como sobre los aspectos más destacados del informe que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto de Evaluación en colaboración con las Administraciones educativas y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores.

TÍTULO VII

Inspección del sistema educativo

Artículo 148. *Inspección del sistema educativo.*

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.

2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.

3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

CAPÍTULO I

Alta Inspección

Artículo 149. *Ámbito.*

Corresponde al Estado la alta inspección educativa, para garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza y la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y demás normas básicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución.

Artículo 150. *Competencias.*

1. En el ejercicio de las funciones que están atribuidas al Estado, corresponde a la Alta Inspección:

a) Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso corresponda.

b) Comprobar la inclusión de los aspectos básicos del currículo dentro de los currículos respectivos y que éstos se cursan de acuerdo con el ordenamiento estatal correspondiente.

c) Comprobar el cumplimiento de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.

d) Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

e) Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.

2. En el ejercicio de las funciones de alta inspección, los funcionarios del Estado gozarán de la consideración de autoridad pública a todos los efectos, pudiendo recabar en sus actuaciones la colaboración necesaria de las autoridades del Estado y de las Comunidades Autónomas para el cumplimiento de las funciones que les están encomendadas.

3. El Gobierno regulará la organización y régimen de personal de la Alta Inspección, así como su dependencia. Asimismo, el Gobierno, consultadas las Comunidades Autónomas, regulará los procedimientos de actuación de la Alta Inspección.

CAPÍTULO II

Inspección educativa

Artículo 151. *Funciones de la inspección educativa.*

Las funciones de la inspección educativa son las siguientes:

a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.

b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.

c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.

h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Artículo 152. *Inspectores de Educación.*

La inspección educativa será ejercida por las Administraciones educativas a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación, así como los pertenecientes al extinguido Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa creado por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, que no hubieran optado en su momento por su incorporación al de Inspectores de Educación.

Artículo 153. *Atribuciones de los inspectores.*

Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán las siguientes atribuciones:

a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.

b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.

c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Artículo 154. *Organización de la inspección educativa.*

1. Las Administraciones educativas regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales.

2. La estructura a la que se refiere el apartado anterior podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.

3. En los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo en la inspección educativa podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior.

TÍTULO VIII

Recursos económicos

Artículo 155. *Recursos para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley.*

1. Los poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos.

2. El Estado y las Comunidades Autónomas acordarán un plan de incremento del gasto público en educación para los próximos diez años, que permita el cumplimiento de los objetivos establecidos en la presente Ley y la equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea.

Artículo 156. *Informe anual sobre el gasto público en la educación.*

El Gobierno, en el informe anual al que hace referencia el artículo 147 de esta Ley, incluirá los datos relativos al gasto público en educación.

Artículo 157. *Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley:

- a) Un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.
- b) La puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.
- c) El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes.
- d) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- e) La atención a la diversidad de los alumnos y en especial la atención a aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo.
- f) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Medidas de apoyo al profesorado.
- h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

2. En la Comunidad Autónoma del País Vasco y en la Comunidad Foral de Navarra la financiación de los recursos a los que hace referencia este título se regirán por el sistema del Concierto Económico y del Convenio respectivamente.

Disposición adicional primera. *Calendario de aplicación de la Ley.*

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de esta Ley, que tendrá un ámbito temporal de cinco años, a partir de la entrada en vigor de la misma. En dicho calendario se establecerá la implantación de los currículos de las enseñanzas correspondientes.

Disposición adicional segunda. *Enseñanza de la religión.*

1. La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

2. La enseñanza de otras religiones se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelítes de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro puedan suscribirse con otras confesiones religiosas.

Disposición adicional tercera. *Profesorado de religión.*

1. Los profesores que impartan la enseñanza de las religiones deberán cumplir los requisitos de titulación establecidos para las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, así como los establecidos en los acuerdos suscritos entre el Estado Español y las diferentes confesiones religiosas.

2. Los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan la enseñanza de las religiones en los centros públicos lo harán en régimen de contratación laboral, de conformidad con el Estatuto de los Trabajadores, con las respectivas Administraciones competentes. La regulación de su régimen laboral se hará con la participación de los representantes del profesorado. Se accederá al destino mediante criterios objetivos de igualdad, mérito y capacidad. Estos profesores percibirán las retribuciones que correspondan en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.

En todo caso, la propuesta para la docencia corresponderá a las entidades religiosas y se renovará automáticamente cada año. La determinación del contrato, a tiempo completo o a tiempo parcial según lo que requieran las necesidades de los centros, corresponderá a las Administraciones competentes. La remoción, en su caso, se ajustará a derecho.

Disposición adicional cuarta. *Libros de texto y demás materiales curriculares.*

1. En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.

2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley.

Disposición adicional quinta. *Calendario escolar.*

El calendario escolar, que fijarán anualmente las Administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias.

Disposición adicional sexta. *Bases del régimen estatutario de la función pública docente.*

1. Son bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, además de las recogidas, con tal carácter, en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, las reguladas por esta Ley y la normativa que la desarrolla, para el ingreso, la movilidad entre los cuerpos docentes, la reordenación de los cuerpos y escalas, y la provisión de plazas mediante concursos de traslados de ámbito estatal. El Gobierno desarrollará reglamentariamente dichas bases en aquellos aspectos básicos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la función pública docente.

2. Las Comunidades Autónomas ordenarán su función pública docente en el marco de sus competencias, respetando, en todo caso, las normas básicas a que se hace referencia en el apartado anterior.

3. Periódicamente, las Administraciones educativas convocarán concursos de traslado de ámbito estatal, a efectos de proceder a la provisión de las plazas vacantes que determinen en los centros docentes de enseñanza dependientes de aquéllas, así como para garantizar la posible concurrencia de los funcionarios de su ámbito de gestión a plazas de otras Administraciones educativas y, en su caso, si procede, la adjudicación de aquellas que resulten del propio concurso. En estos concursos podrán participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Administración educativa de la que dependan o por la que hayan ingresado, siempre que reúnan los requisitos generales y los específicos que, de acuerdo con las respectivas plantillas o relaciones de puestos de trabajo, establezcan dichas convocatorias.

Estas convocatorias se harán públicas a través del Boletín Oficial del Estado y de los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas convocantes. Incluirán un único baremo de méritos, entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos y profesionales, la antigüedad, la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos y la evaluación voluntaria de la función docente.

A los efectos de los concursos de traslados de ámbito estatal y del reconocimiento de la movilidad entre los cuerpos docentes, las actividades de formación organizadas por cualesquiera de las Administraciones educativas surtirán sus efectos en todo el territorio nacional.

4. Durante los cursos escolares en los que no se celebren los concursos de ámbito estatal a los que se refiere esta disposición, las diferentes Administraciones educativas podrán organizar procedimientos de provisión referidos al ámbito territorial cuya gestión les corresponda y destinados a la cobertura de sus plazas, todo ello sin perjuicio de que en cualquier momento puedan realizar procesos de redistribución o de recolocación de sus efectivos.

5. La provisión de plazas por funcionarios docentes en los centros superiores de enseñanzas artísticas se realizará por concurso específico, de acuerdo con lo que determinen las Administraciones educativas.

6. Los funcionarios docentes que obtengan una plaza por concurso deberán permanecer en la misma un mínimo de dos años para poder participar en sucesivos concursos de provisión de puestos de trabajo.

Disposición adicional séptima. *Ordenación de la función pública docente y funciones de los cuerpos docentes.*

1. La función pública docente se ordena en los siguientes cuerpos:

a) El cuerpo de maestros, que desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria.

b) Los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria, que desempeñarán sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

c) El cuerpo de profesores técnicos de formación profesional, que desempeñará sus funciones en la formación profesional y, excepcionalmente, en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria.

d) El cuerpo de profesores de música y artes escénicas, que desempeñará sus funciones en las enseñanzas elementales y profesionales de música y danza, en las enseñanzas de arte dramático y, en su caso, en aquellas materias de las enseñanzas superiores de música y danza o de la modalidad de artes del bachillerato que se determinen.

e) El cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, que desempeñará sus funciones en las enseñanzas superiores de música y danza y en las de arte dramático.

f) Los cuerpos de catedráticos de artes plásticas y diseño y de profesores de artes plásticas y diseño, que desempeñarán sus funciones en las enseñanzas de artes plásticas y diseño, en las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y en las enseñanzas de la modalidad de artes del bachillerato que se determinen.

g) El cuerpo de maestros de taller de artes plásticas y diseño, que desempeñará sus funciones en las enseñanzas de artes plásticas y diseño y en las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales.

h) Los cuerpos de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas y de profesores de escuelas oficiales de idiomas, que desempeñarán sus funciones en las enseñanzas de idiomas.

i) El cuerpo de inspectores de educación, que realizará las funciones recogidas en el artículo 151 de la presente Ley.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer las condiciones y los requisitos para que los funcionarios pertenecientes a alguno de los cuerpos docentes recogidos en el apartado anterior puedan excepcionalmente desempeñar funciones en una etapa o, en su caso, enseñanza distintas de las asignadas a su cuerpo con carácter general. Para tal desempeño se determinará la titulación, formación o experiencia que se consideren necesarias.

Los cuerpos y escalas declarados a extinguir por las normas anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se regirán por lo establecido en aquellas disposiciones, siéndoles de aplicación lo señalado a efectos de movilidad en la disposición adicional duodécima de esta Ley.

2. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, la creación o supresión de las especialidades docentes de los cuerpos a los que se refiere esta disposición, a excepción de la letra i) del apartado anterior, y la asignación de áreas, materias y módulos que deberán impartir los funcionarios adscritos a cada una de ellas, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 93.2 de esta Ley.

Asimismo, las Administraciones educativas podrán establecer los requisitos de formación o titulación que deben cumplir los funcionarios de los cuerpos que imparten la educación secundaria obligatoria para impartir enseñanzas de los primeros cursos de esta etapa corres-

pondientes a otra especialidad, de acuerdo con lo establecido en el apartado 3 del artículo 26.

No obstante, los procesos selectivos y concursos de traslados de ámbito estatal tendrán en cuenta únicamente las especialidades docentes.

Disposición adicional octava. *Cuerpos de catedráticos.*

1. Los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, de música y artes escénicas, de escuelas oficiales de idiomas y de artes plásticas y diseño realizarán las funciones que se les encomiendan en la presente Ley y las que reglamentariamente se determinen.

2. Con carácter preferente se atribuyen a los funcionarios de los cuerpos citados en el apartado anterior, las siguientes funciones:

a) La dirección de proyectos de innovación e investigación didáctica de la propia especialidad que se realicen en el centro.

b) El ejercicio de la jefatura de los departamentos de coordinación didáctica, así como, en su caso, del departamento de orientación.

c) La dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento.

d) La coordinación de los programas de formación continua del profesorado que se desarrollen dentro del departamento.

e) La presidencia de los tribunales de acceso y en su caso ingreso a los respectivos cuerpos de catedráticos.

3. En el momento de hacerse efectiva la integración en los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas y de catedráticos de artes plásticas y diseño, los funcionarios de los respectivos cuerpos con la condición de catedrático se incorporarán con la antigüedad que tuvieren en dicha condición y se les respetarán los derechos de que vinieran disfrutando en el momento de hacerse efectiva la integración, incluidos los derechos económicos reconocidos a los funcionarios provenientes del cuerpo de catedráticos numerarios de bachillerato. La integración en los distintos cuerpos de catedráticos se hará efectiva en los mismos puestos que tuvieran asignados en el momento de la misma.

4. La habilitación prevista en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional, se extenderá a los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria en las condiciones y con los requisitos establecidos en dicha Ley.

5. Los funcionarios de los correspondientes cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, escuelas oficiales de idiomas y de artes plásticas y diseño participarán en los concursos de provisión de puestos conjuntamente con los funcionarios de los cuerpos de profesores de los niveles correspondientes, a las mismas vacantes, sin perjuicio de los méritos específicos que les sean de aplicación por su pertenencia a los mencionados cuerpos de catedráticos.

6. La pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos se valorará, a todos los efectos, como mérito docente específico.

Disposición adicional novena. *Requisitos para el ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes.*

1. Para el ingreso en el cuerpo de maestros serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Maestro o el título de Grado correspondiente y superar el correspondiente proceso selectivo.

2. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

3. Para el ingreso en el cuerpo de profesores técnicos de formación profesional será necesario estar en posesión de la titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

4. Para el ingreso a los cuerpos de profesores de música y artes escénicas y de catedráticos de música y artes escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título de Grado correspondiente, u otro título equivalente a efectos de docencia, además de, en el caso del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, excepto en las especialidades propias de Arte Dramático, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

5. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño, será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

6. Para el ingreso en el cuerpo de maestros de taller de artes plásticas y diseño será necesario estar en posesión de la titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

7. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

8. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria en el caso de materias o áreas de especial relevancia para la formación profesional, para el ingreso en el cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño en el caso de materias de especial relevancia para la formación específica artístico-plástica y diseño, así como para el ingreso en los cuerpos de profesores técnicos de formación profesional y de maestros de taller en el caso de determinadas áreas o materias, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas podrá determinar, a efectos de docencia, la equivalencia de otras titulaciones distintas a las exigidas en esta disposición adicional. En el caso de que el ingreso sea a los cuerpos de profesores técnicos de formación profesional y al de maestros de taller, podrá exigirse, además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a las que se aspire.

Disposición adicional décima. *Requisitos para el acceso a los cuerpos de catedráticos e inspectores.*

1. Para acceder al cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

2. Para acceder al cuerpo de catedráticos de artes plásticas y diseño será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

3. Para acceder al cuerpo de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

4. Sin perjuicio de la posibilidad de ingreso regulado en la disposición adicional novena, apartado 4, para acceder al cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de música y artes escénicas y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

5. Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente con al menos una experiencia de cinco años en los mismos y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título equivalente y superar el correspondiente proceso selectivo, así como, en su caso, acreditar el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma de destino, de acuerdo con su normativa.

Disposición adicional undécima. *Equivalencia de titulaciones del profesorado.*

1. El título de Profesor de Educación General Básica se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente Ley. El título de Maestro de enseñanza primaria mantendrá los efectos que le otorga la legislación vigente.

2. Las referencias establecidas en esta Ley en relación con las distintas titulaciones universitarias, lo son sin perjuicio de las normas que por el Gobierno se dicten para el establecimiento, reforma o adaptación de las modalidades cíclicas de cada enseñanza y de los títulos correspondientes, en virtud de la autorización otorgada al mismo por el artículo 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, con el fin de cumplir las líneas generales que emanen del Espacio Europeo de enseñanza superior.

Disposición adicional duodécima. *Ingreso y promoción interna.*

1. El sistema de ingreso en la función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta, la apti-

tud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarán, según corresponda, de acuerdo con las especialidades docentes. Para la selección de los aspirantes se tendrá en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes. El número de seleccionados no podrá superar el número de plazas convocadas. Asimismo, existirá una fase de prácticas, que podrá incluir cursos de formación, y constituirá parte del proceso selectivo.

2. Los funcionarios docentes de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, de profesores de escuelas oficiales de idiomas, de profesores de música y artes escénicas y de profesores de artes plásticas y diseño que quieran acceder a los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas, de catedráticos de música y artes escénicas y de catedráticos de artes plásticas y diseño, respectivamente, deberán contar con una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo como funcionarios de carrera.

En las convocatorias correspondientes, que no tendrán fase de prácticas, el sistema de acceso a los citados cuerpos será el de concurso en el que se valorarán los méritos relacionados con la actualización científica y didáctica, la participación en proyectos educativos, la evaluación positiva de la actividad docente y, en su caso, la trayectoria artística de los candidatos.

El número de funcionarios de los cuerpos de catedráticos, excepto en el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, no superará, en cada caso, el 30% del número total de funcionarios de cada cuerpo de origen.

3. Los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B a que se refiere la vigente legislación de la función pública podrán acceder a los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de profesores de artes plásticas y diseño. En las convocatorias correspondientes para estos funcionarios se valorarán preferentemente los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos, y la evaluación positiva de la actividad docente. Asimismo, se realizará una prueba consistente en la exposición de un tema de la especialidad a la que se accede, para cuya superación se atenderá tanto a los conocimientos sobre la materia como a los recursos didácticos y pedagógicos de los candidatos.

En las convocatorias de ingreso en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de profesores de artes plásticas y diseño se reservará un porcentaje de las plazas que se convoquen para el acceso de estos funcionarios docentes, que deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los correspondientes cuerpos, así como haber permanecido en sus cuerpos de procedencia un mínimo de seis años como funcionarios de carrera.

Quienes accedan por este procedimiento estarán exentos de la realización de la fase de prácticas y tendrán preferencia en la elección de los destinos vacantes sobre los aspirantes que ingresen por el turno libre de la correspondiente convocatoria.

No obstante lo dispuesto en el párrafo anterior, los aspirantes seleccionados que estén ocupando, con carácter definitivo en el ámbito de la Administración pública convocante, plazas del cuerpo y especialidad a las que acceden, podrán optar, en las condiciones que se establezcan en las respectivas convocatorias, por permanecer en las mismas.

4. El acceso al cuerpo de Inspectores de educación se realizará mediante concurso-oposición. Los aspirantes deberán contar con una antigüedad mínima de seis años en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración. Las

Administraciones educativas convocarán el concurso-oposición correspondiente con sujeción a los siguientes criterios:

a) En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a los que se refiere esta Ley.

b) La fase de oposición consistirá en una prueba en la que se valorarán los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa de los aspirantes adecuada a la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de la misma.

c) En las convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director.

Los candidatos seleccionados mediante el concurso-oposición deberán realizar para su adecuada preparación un periodo de prácticas de carácter selectivo, al finalizar el cual serán nombrados, en su caso, funcionarios de carrera del cuerpo de Inspectores de educación.

5. Los funcionarios docentes a que se refiere esta Ley, podrán, asimismo, acceder a un cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de destino, sin limitación de antigüedad, siempre que posean la titulación exigida y superen el correspondiente proceso selectivo. A este efecto se tendrá en cuenta su experiencia docente y las pruebas que en su día se superaron, quedando exentos de la realización de la fase de prácticas. Estos funcionarios, cuando accedan a un cuerpo, al tiempo que otros funcionarios por el turno libre o por alguno de los turnos previstos en esta disposición, tendrán prioridad para la elección de destino.

6. El Gobierno y las Comunidades Autónomas fomentarán convenios con las universidades que faciliten la incorporación, a jornada total o parcial a compartir en este caso con su actividad docente no universitaria, a los Departamentos universitarios de los funcionarios de los cuerpos docentes de niveles correspondientes a las enseñanzas reguladas en esta Ley, en el marco de la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

7. La Administración del Estado y las Comunidades Autónomas impulsarán el estudio y la implantación, en su caso, de medidas destinadas al desarrollo de la carrera profesional de los funcionarios docentes sin que necesariamente suponga el cambio de cuerpo.

Disposición adicional decimotercera. Desempeño de la función inspectora por funcionarios no pertenecientes al cuerpo de inspectores de educación.

1. Los funcionarios del cuerpo de inspectores al servicio de la Administración educativa que hubieran optado por permanecer en dicho cuerpo «a extinguir» tendrán derecho, a efectos de movilidad, a participar en los concursos para la provisión de puestos en la inspección de educación.

Los funcionarios del cuerpo de inspectores al servicio de la Administración educativa de las Comunidades Autónomas con destino definitivo, e integrados en los correspondientes cuerpos de acuerdo con la normativa dictada por aquéllas, tendrán derecho, a efectos de movilidad a participar en los concursos para la provisión de puestos de la inspección de educación.

2. Aquellos funcionarios de los cuerpos docentes que accedieron a la función inspectora de conformidad con las disposiciones de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, y que no hubieran accedido al cuerpo de Inspectores de educación a la entrada en vigor de esta Ley, podrán continuar desempeñando la función inspectora con carácter definitivo y hasta su jubilación como funcionarios, de conformidad con las disposiciones por las que accedieron al mismo.

Disposición adicional decimocuarta. Centros autorizados para impartir la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud y la modalidad de tecnología en bachillerato.

Los centros docentes privados de bachillerato que a la entrada en vigor de la presente Ley impartan la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud, la modalidad de tecnología, o ambas, quedarán automáticamente autorizados para impartir la modalidad de ciencias y tecnología, establecida en esta Ley.

Disposición adicional decimoquinta. Municipios, corporaciones o entidades locales.

1. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos e instrumentos para favorecer y estimular la gestión conjunta con las Administraciones locales y la colaboración entre centros educativos y Administraciones públicas.

En lo que se refiere a las corporaciones locales, se establecerán procedimientos de consulta y colaboración con sus federaciones o agrupaciones más representativas.

2. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, corresponderán al municipio respectivo. Dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

3. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos. Lo dispuesto no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se impartan, además de educación infantil y educación primaria o educación especial, el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Si la afectación fuera parcial se establecerá el correspondiente convenio de colaboración entre las Administraciones afectadas.

4. Los municipios cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas artísticas. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de enseñanzas artísticas cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

6. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

7. Las Administraciones educativas, deportivas y municipales, colaborarán para el establecimiento de procedimientos que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros docentes o a los municipios.

Disposición adicional decimosexta. *Denominación de las etapas educativas.*

Las referencias, contenidas en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, a los niveles educativos se entienden sustituidas por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta Ley.

Disposición adicional decimoséptima. *Claustro de profesores de los centros privados concertados.*

El claustro de profesores de los centros privados concertados tendrá funciones análogas a las previstas en el artículo 129 de esta Ley.

Disposición adicional decimoctava. *Procedimiento de consulta a las Comunidades Autónomas.*

La referencia en el articulado de esta Ley a las consultas previas a las Comunidades Autónomas se entienden realizadas en el seno de la Conferencia Sectorial.

Disposición adicional decimonovena. *Alumnado extranjero.*

Lo establecido en esta Ley en relación con la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado extranjero en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y en la normativa que las desarrolla.

Disposición adicional vigésima. *Atención a las víctimas del terrorismo.*

Las Administraciones educativas facilitarán que los centros educativos puedan prestar especial atención a los alumnos víctimas del terrorismo para que éstos reciban la ayuda necesaria para realizar adecuadamente sus estudios.

Disposición adicional vigesimoprimer. *Cambios de centro derivados de actos de violencia.*

Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.

Disposición adicional vigesimosegunda. *Transformación de enseñanzas.*

En el supuesto de que en el proceso de ordenación de la enseñanza universitaria se definieran en el futuro títulos que correspondan a estudios regulados en la presente Ley, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer el oportuno proceso de transformación de tales estudios.

Disposición adicional vigesimotercera. *Datos personales de los alumnos.*

1. Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos.

2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso.

3. En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad. El profesorado y el resto del personal que, en el ejercicio de sus funciones, acceda a datos personales y familiares o que afecten al honor e intimidad de los menores o sus familias quedará sujeto al deber de sigilo.

4. La cesión de los datos, incluidos los de carácter reservado, necesarios para el sistema educativo, se realizará preferentemente por vía telemática y estará sujeta a la legislación en materia de protección de datos de carácter personal, y las condiciones mínimas serán acordadas por el Gobierno con las Comunidades Autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

Disposición adicional vigesimocuarta. *Incorporación de créditos en los Presupuestos Generales del Estado para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil.*

Los Presupuestos Generales del Estado correspondientes al ámbito temporal de aplicación de la presente Ley incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil a la que se refiere el artículo 15.2.

Disposición adicional vigesimoquinta. *Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.*

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de

lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

Disposición adicional vigesimosexta. *Denominación específica para el Consejo Escolar de los centros educativos.*

Las Administraciones educativas podrán establecer una denominación específica para referirse al Consejo Escolar de los centros educativos.

Disposición adicional vigesimoséptima. *Revisión de los módulos de conciertos.*

1. Durante el periodo al que se refiere la disposición adicional primera de la presente Ley, y en cumplimiento del Acuerdo suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales representativas del profesorado de los centros privados concertados, todas las partidas de los módulos del concierto se revisarán anualmente en un porcentaje equivalente al de las retribuciones de los funcionarios públicos dependientes de las Administraciones del Estado.

2. Las Administraciones educativas posibilitarán, para el ejercicio de la función directiva en los centros privados concertados, unas compensaciones económicas, análogas a las previstas para los cargos directivos de los centros públicos, de las mismas características.

Disposición adicional vigesimoctava. *Convenios con centros que impartan ciclos de formación profesional.*

Las Administraciones educativas podrán establecer convenios educativos con los centros que impartan ciclos formativos de formación profesional que complementen la oferta educativa de los centros públicos de acuerdo con la programación general de la enseñanza.

Disposición adicional vigesimonovena. *Fijación del importe de los módulos.*

1. Durante el periodo al que se refiere la disposición adicional primera de la presente Ley, se procederá a la fijación de los importes de los módulos económicos establecidos, de acuerdo con el artículo 117, en función de la implantación de las enseñanzas que ordena la presente Ley.

2. En el seno de la Conferencia Sectorial se constituirá una comisión, en la que participarán las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad.

Disposición adicional trigésima. *Integración de centros en la red de centros de titularidad pública.*

Las Comunidades Autónomas podrán integrar en la respectiva red de centros docentes públicos, de acuerdo con la forma y el procedimiento que se establezca mediante Ley de sus Parlamentos, los centros de titularidad de las Administraciones locales que cumplan los requisitos establecidos en la Ley, atiendan poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que desempeñen una reconocida labor en la atención a las necesidades de escolarización, siempre que las Administraciones locales manifiesten su voluntad de integrar los en dicha red.

Disposición adicional trigésimoprimera. *Vigencias de titulaciones.*

1. El título de Graduado Escolar de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y el título de Graduado en Educación Secundaria de la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, tendrán los mismos efectos profesionales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria establecido en la presente Ley.

2. Los títulos de Bachiller de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, tendrán los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Bachiller establecido en la presente Ley.

3. El título de Técnico Auxiliar de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa tendrá los mismos efectos académicos que el título de Graduado en Educación Secundaria y los mismos efectos profesionales que el título de Técnico de la correspondiente profesión.

4. El título de Técnico Especialista de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa tendrá los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de Técnico Superior en la correspondiente especialidad.

Disposición adicional trigésimosegunda. *Nuevas titulaciones de formación profesional.*

En el periodo de aplicación de esta Ley el Gobierno, según lo dispuesto en el apartado 6 del artículo 39 de la misma, procederá a establecer las enseñanzas de formación profesional de grado medio y grado superior relacionadas con las artes escénicas.

Disposición transitoria primera. *Maestros adscritos a los cursos primero y segundo de la educación secundaria obligatoria.*

1. Los funcionarios del cuerpo de maestros adscritos con carácter definitivo, en aplicación de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, a puestos de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dichos puestos indefinidamente, así como ejercer su movilidad en relación con las vacantes que a tal fin determine cada Administración educativa. En el supuesto de que accedieran al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria conforme a lo previsto en la disposición adicional duodécima de esta Ley, podrán permanecer en su mismo destino en los términos que se establezcan.

2. Los maestros que, en aplicación a la disposición transitoria octava de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, vengán impartiendo los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria en centros docentes privados, podrán continuar realizando la misma función en los puestos que vienen ocupando.

Disposición transitoria segunda. *Jubilación voluntaria anticipada.*

1. Los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes a los que se refiere la disposición adicional séptima de la presente Ley, así como los funcionarios de los cuerpos

a extinguir a que se refiere la disposición transitoria quinta de la Ley 31/1991, de Presupuestos Generales del Estado para el año 1992, incluidos en el ámbito de aplicación del régimen de clases pasivas del Estado, podrán optar a un régimen de jubilación voluntaria hasta la fecha en que finalice el proceso de implantación de la presente Ley establecido en la disposición adicional primera, siempre que reúnan todos y cada uno de los requisitos siguientes:

a) Haber permanecido en activo ininterrumpidamente en los quince años anteriores a la presentación de la solicitud en puestos pertenecientes a las correspondientes plantillas de centros docentes, o que durante una parte de ese periodo hayan permanecido en la situación de servicios especiales o hayan ocupado un puesto de trabajo que dependa funcional u orgánicamente de las Administraciones educativas, o bien les haya sido concedida excedencia por alguno de los supuestos contemplados en el artículo 29, apartado 4 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificado por la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, y por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre.

b) Tener cumplidos sesenta años de edad.

c) Tener acreditados quince años de servicios efectivos al Estado.

Los requisitos de edad y periodo de carencia exigidos en las letras b) y c) anteriores, deberán haberse cumplido en la fecha del hecho causante de la pensión de jubilación, que será a este efecto el 31 de agosto del año en que se solicite. A tal fin deberá formularse la solicitud, ante el órgano de jubilación correspondiente, dentro de los dos primeros meses del año en que se pretenda acceder a la jubilación voluntaria.

Igualmente, podrán optar a dicho régimen de jubilación los funcionarios de los cuerpos de inspectores de educación, de inspectores al servicio de la Administración educativa y de directores escolares de enseñanza primaria, así como los funcionarios docentes adscritos a la función inspectora a que se refiere la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, siempre que en todos los casos reúnan los requisitos anteriores, salvo en lo que se refiere a la adscripción a puestos pertenecientes a las plantillas de los centros docentes.

2. La cuantía de la pensión de jubilación será la que resulte de aplicar, a los haberes reguladores que en cada caso procedan, el porcentaje de cálculo correspondiente a la suma de los años de servicios efectivos prestados al Estado que, de acuerdo con la legislación de Clases Pasivas, tenga acreditados el funcionario al momento de la jubilación voluntaria y del periodo de tiempo que le falte hasta el cumplimiento de la edad de sesenta y cinco años.

Lo dispuesto en el párrafo anterior se entiende sin perjuicio de lo establecido en cada momento, en materia de límite máximo de percepción de pensiones públicas.

3. Dado el carácter voluntario de la jubilación regulada en esta disposición transitoria, no será de aplicación a la misma lo establecido en la disposición transitoria primera del vigente texto refundido de la Ley de Clases Pasivas del Estado.

4. Los funcionarios que se jubilen voluntariamente de acuerdo con lo dispuesto en la presente norma, que tengan acreditados en el momento de la jubilación al menos 28 años de servicios efectivos al Estado, podrán percibir, por una sola vez, conjuntamente con su última mensualidad de activo, una gratificación extraordinaria en el importe y condiciones que establezca el Gobierno a propuesta del Ministro de Economía y Hacienda, por iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, atendiendo a la edad del funcionario, a los años de servicios prestados

y a las retribuciones complementarias establecidas con carácter general para el cuerpo de pertenencia. La cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 25 mensualidades del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples.

5. Los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes a que se refiere esta norma, acogidos a regímenes de Seguridad Social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, siempre que acrediten todos los requisitos establecidos en el apartado 1, podrán optar al momento de la solicitud de la jubilación voluntaria por incorporarse al Régimen de Clases Pasivas del Estado, a efectos del derecho a los beneficios contemplados en la presente disposición, así como a su integración en el Régimen Especial de Funcionarios Civiles del Estado.

La Comisión prevista en la disposición adicional sexta del Real Decreto 691/1991, de 12 de abril, sobre cómputo recíproco de cuotas entre regímenes de Seguridad Social, determinará la compensación económica que deba realizar la Seguridad Social respecto del personal de cuerpos docentes que opte por su incorporación al Régimen de Clases Pasivas del Estado, en función de los años cotizados a los demás regímenes de la Seguridad Social.

6. Los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes a los que se refiere el apartado 1 de esta disposición, acogidos a regímenes de Seguridad Social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, que no ejerciten la opción establecida en el apartado anterior, podrán igualmente percibir las gratificaciones extraordinarias que se establezcan, de acuerdo con lo previsto en el apartado 4 de esta disposición transitoria, siempre que causen baja definitiva en su prestación de servicios al Estado por jubilación voluntaria o por renuncia a su condición de funcionario, y reúnan los requisitos exigidos en los números 1 y 4 de la misma, excepto el de pertenencia al Régimen de Clases Pasivas del Estado. En este supuesto, la cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 50 mensualidades del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples.

La jubilación o renuncia de los funcionarios a que se refiere el párrafo anterior no implicará modificación alguna en las normas que les sean de aplicación, a efectos de prestaciones, conforme al régimen en el que estén comprendidos.

7. Se faculta a la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas del Ministerio de Economía y Hacienda para dictar las instrucciones que, en relación con las pensiones de clases pasivas, pudieran ser necesarias a fin de ejecutar lo dispuesto en la presente norma y en las que se dicen en su desarrollo.

8. Antes de la finalización, del periodo de implantación de la presente Ley, establecido en la disposición adicional primera, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, procederá a la revisión del tiempo referido al régimen de jubilación voluntaria así como de los requisitos exigidos.

Disposición transitoria tercera. Movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes.

En tanto no sean desarrolladas las previsiones contenidas en esta Ley que afecten a la movilidad mediante concurso de traslados de los funcionarios de los cuerpos docentes en ella contemplados, la movilidad se ajustará a la normativa vigente a la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición transitoria cuarta. Profesores técnicos de formación profesional en bachillerato.

Los profesores técnicos de formación profesional que a la entrada en vigor de esta Ley estén impartiendo docencia en bachillerato podrán continuar de forma indefinida en dicha situación.

Disposición transitoria quinta. Personal laboral fijo de centros dependientes de Administraciones no autonómicas.

1. Cuando se hayan incorporado, con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley, o se incorporen durante los tres primeros años de su aplicación, centros previamente dependientes de cualquier Administración Pública a las redes de centros docentes dependientes de las Administraciones educativas, el personal laboral que fuera fijo en el momento de la integración y realice funciones docentes en dichos centros, podrá acceder a los cuerpos docentes regulados en esta Ley, previa superación de las correspondientes pruebas selectivas convocadas a tal efecto por los respectivos Gobiernos de las Comunidades Autónomas. Dichas pruebas deberán garantizar, en todo caso, los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, en la forma que determinen los Parlamentos autonómicos, debiendo respetarse, en todo caso, lo establecido en la normativa básica del Estado.

2. Los procedimientos de ingreso a que hace referencia esta disposición sólo serán de aplicación en el plazo de tres años.

Disposición transitoria sexta. Duración del mandato de los órganos de gobierno.

1. La duración del mandato del director y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos nombrados con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley será la establecida en la normativa vigente en el momento de su nombramiento.

2. Las Administraciones educativas podrán prorrogar, por un periodo máximo de un año, el mandato de los directores y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos cuya finalización se produzca en el curso escolar de entrada en vigor de la presente Ley.

3. El Consejo Escolar de los centros docentes públicos y privados concertados constituido con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley continuará su mandato hasta la finalización del mismo con las atribuciones establecidas en esta Ley.

Disposición transitoria séptima. Ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos.

Los profesores que estando acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos no hubieran ejercido, o la hayan ejercido por un periodo inferior al señalado en el artículo 136.1 de esta Ley, estarán exentos de la parte de la formación inicial que determinen las Comunidades Autónomas.

Disposición transitoria octava. Formación pedagógica y didáctica.

Los títulos Profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica que a la entrada en vigor de esta Ley hubieran organizado las universidades al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, el Certificado de Aptitud Pedagógica y otras certificaciones que el Gobierno pueda establecer serán equivalentes a la formación establecida en el

artículo 100.2 de esta Ley, hasta tanto se regule para cada enseñanza. Estarán exceptuados de la exigencia de este título los maestros y los licenciados en pedagogía y psicopedagogía y quienes estén en posesión de licenciatura o titulación equivalente que incluya formación pedagógica y didáctica.

Disposición transitoria novena. Adaptación de los centros.

Los centros que atiendan a niños menores de tres años y que a la entrada en vigor de esta Ley no estén autorizados como centros de educación infantil, o lo estén como centros de educación preescolar, dispondrán para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan del plazo que el Gobierno determine, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

Disposición transitoria décima. Modificación de los conciertos.

1. Los centros privados que, a la entrada en vigor de la presente Ley, tengan concertadas las enseñanzas postobligatorias, mantendrán el concierto para las enseñanzas equivalentes.

2. Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de educación preescolar y a los centros de educación infantil se referirán a las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil y a las de segundo ciclo de educación infantil respectivamente.

3. Los conciertos, convenios o subvenciones para los programas de garantía social se referirán a programas de cualificación profesional inicial.

Disposición transitoria undécima. Aplicación de las normas reglamentarias.

En las materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias, y en tanto éstas no sean dictadas, serán de aplicación, en cada caso, las normas de este rango que lo venían siendo a la fecha de entrada en vigor de esta Ley, siempre que no se opongan a lo dispuesto en ella.

Disposición transitoria duodécima. Acceso a las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años.

No obstante lo dispuesto en el artículo 59.2 de esta Ley, los alumnos que a la entrada en vigor de esta Ley hayan completado los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria podrán acceder a las enseñanzas de idiomas.

Disposición transitoria decimotercera. Maestros especialistas.

En tanto el Gobierno determine las enseñanzas a las que se refiere el artículo 93.2 de la presente Ley, la enseñanza de la música, de la educación física y de los idiomas extranjeros en educación primaria será impartida por maestros con la especialización correspondiente.

Disposición transitoria decimocuarta. Cambios de titulación.

Los requisitos de titulación establecidos en la presente Ley, para la impartición de los distintos niveles educativos, no afectarán al profesorado que esté prestando sus servicios en centros docentes según lo dispuesto en la legislación aplicable en relación a las plazas que se encuentran ocupando.

Disposición transitoria decimoquinta. *Maestros con plaza en los servicios de orientación o de asesoramiento psicopedagógico.*

1. Las Administraciones educativas que no hubieren regularizado la situación administrativa para el acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía, mediante el concurso-oposición, turno especial, previsto en el artículo 45 de la Ley 24/2001, de 27 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social, de los funcionarios del Cuerpo de Maestros que, con titulación de licenciados en Psicología o Pedagogía, han venido desempeñando plazas con carácter definitivo en su ámbito de gestión, obtenidas por concurso público de méritos, en los servicios de orientación o asesoramiento psicopedagógico, deberán convocar en el plazo máximo de tres meses desde la aprobación de la presente Ley un concurso-oposición, turno especial, de acuerdo con las características del punto siguiente.

2. El citado concurso-oposición, turno especial, constará de una fase de concurso en la que se valorarán, en la forma que establezcan las convocatorias, los méritos de los candidatos, entre los que figurarán la formación académica y la experiencia docente previa. La fase de oposición consistirá en una memoria sobre las funciones propias de los servicios de orientación o asesoramiento psicopedagógico. Los aspirantes expondrán y defenderán ante el tribunal calificador la memoria indicada, pudiendo el tribunal, al término de la exposición y defensa, formular al aspirante preguntas o solicitar aclaraciones sobre la memoria expuesta.

3. Quienes superen el proceso selectivo quedarán destinados en la misma plaza que vinieren desempeñando y, a los solos efectos de determinar su antigüedad en el cuerpo en el que se integran, se les reconocerá la fecha de su acceso con carácter definitivo en los equipos psicopedagógicos de la Administración educativa.

Disposición transitoria decimosexta. *Prioridad de conciertos en el segundo ciclo de educación infantil.*

En relación con lo dispuesto en el artículo 15.2 de la presente Ley, las Administraciones educativas, en el régimen de conciertos a que se refiere el artículo 116 de la misma, y teniendo en cuenta lo previsto en el artículo 117, considerarán las solicitudes formuladas por los centros privados, y darán preferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso del segundo ciclo de la educación infantil.

Disposición transitoria decimoséptima. *Acceso a la función pública docente.*

1. El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Administraciones educativas, a través de la Conferencia Sectorial de Educación, la adopción de medidas que permitan la reducción del porcentaje de profesores interinos en los centros educativos, de manera que en el plazo de cuatro años, desde la aprobación de la presente Ley, no se sobrepasen los límites máximos establecidos de forma general para la función pública.

2. Durante los años de implantación de la presente Ley, el acceso a la función pública docente se realizará mediante un procedimiento selectivo en el que, en la fase de concurso se valorarán la formación académica y, de forma preferente, la experiencia docente previa en los centros públicos de la misma etapa educativa, hasta los límites legales permitidos. La fase de oposición, que tendrá una sola prueba, versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la

docencia. Para la regulación de este procedimiento de concurso-oposición, se tendrá en cuenta lo previsto en el apartado anterior, a cuyos efectos se requerirán los informes oportunos de las Administraciones educativas.

Disposición transitoria decimoctava. *Adaptación de normativa sobre conciertos.*

A fin de que las Administraciones educativas puedan adaptar su normativa sobre conciertos educativos a las disposiciones de la presente Ley, podrán acordar la prórroga de hasta dos años del periodo general de concertación educativa en curso a la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición transitoria decimonovena. *Procedimiento de admisión de alumnos.*

Los procedimientos de admisión de alumnos se adaptarán a lo previsto en el capítulo III del título II de esta Ley a partir del curso académico 2007/2008.

Disposición derogatoria única

1. Quedan derogadas las siguientes Leyes:

a) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

b) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

c) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

d) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

e) Ley 24/1994, de 12 de julio, por la que se establecen normas sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes.

2. Asimismo, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la presente Ley.

Disposición final primera. *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*

1. El artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«1. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:

a) A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.

b) A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.

c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.

g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde:

a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.

b) Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.

c) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.

e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.

g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.»

2. El artículo 5.5 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.»

3. El artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«1. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.

2. Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos.

3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:

a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.

b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.

c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.

d) A recibir orientación educativa y profesional.

e) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución.

f) A la protección contra toda agresión física o moral.

g) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.

h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

i) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

4. Son deberes básicos de los alumnos:

a) Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades.

b) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias.

c) Seguir las directrices del profesorado.

d) Asistir a clase con puntualidad.

e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

f) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y

h) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.»

4. Al artículo 7 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se le añade un nuevo apartado, con la siguiente redacción:

«3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los alumnos, así como la formación de federaciones y confederaciones.»

5. Al artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se le añade un nuevo párrafo con la siguiente redacción:

«A fin de estimular el ejercicio efectivo de la participación de los alumnos en los centros educativos y facilitar su derecho de reunión, los centros educativos establecerán, al elaborar sus normas de organización y funcionamiento, las condiciones en las que sus alumnos pueden ejercer este derecho. En los términos que establezcan las Administraciones educativas, las decisiones colectivas que adopten los alumnos, a partir del tercer curso de la educación secundaria obligatoria, con respecto a la asistencia a clase no tendrán la consideración de faltas de conducta ni serán objeto de sanción, cuando éstas hayan sido resultado del ejercicio del derecho de reunión y sean comunicadas previamente a la dirección del centro.»

6. El artículo 25 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico.»

7. Al artículo 31 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se le añade una nueva letra n) con el siguiente texto:

«n) Los Consejos Escolares de ámbito autonómico.»

8. El artículo 56.1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por:

El director.

Tres representantes del titular del centro.

Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.

Cuatro representantes de los profesores.

Cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos, elegidos por y entre ellos.

Dos representantes de los alumnos elegidos por y entre ellos, a partir del primer curso de educación secundaria obligatoria.

Un representante del personal de administración y servicios.

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Además, en los centros específicos de educación especial y en aquéllos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa en el centro.

Asimismo, los centros concertados que impartan formación profesional podrán incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.»

9. El artículo 57 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción en sus apartados c), d), f) y m):

«c) Participar en el proceso de admisión de alumnos, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.

d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.

m) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.»

10. El artículo 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«1. Son causa de incumplimiento leve del concierto por parte del titular del centro las siguientes:

a) Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o extraescolares o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.

b) Infringir las normas sobre participación previstas en el presente título.

c) Proceder a despidos del profesorado cuando aquéllos hayan sido declarados improcedentes por sentencia de la jurisdicción competente.

d) Infringir la obligación de facilitar a la Administración los datos necesarios para el pago delegado de los salarios.

e) Infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios.

f) Cualesquiera otros que se deriven de la violación de las obligaciones establecidas en el presente título, o en las normas reglamentarias a las que hace referencia los apartados 3 y 4 del artículo 116 de la Ley Orgánica de Edu-

cación o de cualquier otro pacto que figure en el documento de concierto que el centro haya suscrito.

2. Son causas de incumplimiento grave del concierto por parte del titular del centro las siguientes:

a) Las causas enumeradas en el apartado anterior cuando del expediente administrativo instruido al efecto y, en su caso, de sentencia de la jurisdicción competente, resulte que el incumplimiento se produjo por ánimo de lucro, con intencionalidad evidente, con perturbación manifiesta en la prestación del servicio de la enseñanza o de forma reiterada o reincidente.

b) Impartir las enseñanzas objeto del concierto contraviniendo el principio de gratuidad.

c) Infringir las normas sobre admisión de alumnos.

d) Separarse del procedimiento de selección y despido del profesorado establecido en los artículos precedentes.

e) Lesionar los derechos reconocidos en los artículos 16 y 20 de la Constitución, cuando así se determine por sentencia de la jurisdicción competente.

f) Incumplir los acuerdos de la Comisión de Conciliación.

g) Cualesquiera otros definidos como incumplimientos graves en el presente título o en las normas reglamentarias a que hacen referencia los apartados 3 y 4 del artículo 116 de la Ley Orgánica de Educación.

No obstante lo anterior, cuando del expediente administrativo instruido al efecto resulte que el incumplimiento se produjo sin ánimo de lucro, sin intencionalidad evidente y sin perturbación en la prestación de la enseñanza y que no existe reiteración ni reincidencia en el incumplimiento, éste será calificado de leve.

3. La reiteración de incumplimientos a los que se refieren los apartados anteriores se constatará por la Administración educativa competente con arreglo a los siguientes criterios:

a) Cuando se trate de la reiteración de los incumplimientos cometidos con anterioridad, bastará con que esta situación se ponga de manifiesto mediante informe de la inspección educativa correspondiente.

b) Cuando se trate de un nuevo incumplimiento de tipificación distinta al cometido con anterioridad, será necesaria la instrucción del correspondiente expediente administrativo.

4. El incumplimiento leve del concierto dará lugar:

a) Apercibimiento por parte de la Administración educativa.

b) Si el titular no subsanase el incumplimiento leve, la administración impondrá una multa de entre la mitad y el total del importe de la partida «otros gastos» del módulo económico de concierto educativo vigente en el período en que se determine la imposición de la multa. La Administración educativa sancionadora determinará el importe de la multa, dentro de los límites establecidos y podrá proceder al cobro de la misma por vía de compensación contra las cantidades que deba abonar al titular del centro en aplicación del concierto educativo.

5. El incumplimiento grave del concierto educativo dará lugar a la imposición de multa, que estará comprendida entre el total y el doble del importe de la partida «otros gastos» del módulo económico de concierto educativo vigente en el período en el que se determine la imposición de la multa. La Administración educativa sancionadora determinará el importe de la multa, dentro de los límites establecidos y podrá proceder al cobro de la misma por vía de compensación contra las cantidades que deba abonar al titular del centro en aplicación del concierto educativo.

6. El incumplimiento muy grave del concierto dará lugar a la rescisión del concierto. En este caso, con el fin de no perjudicar a los alumnos ya escolarizados en el centro, las Administraciones educativas podrán imponer la rescisión progresiva del concierto.

7. El incumplimiento y la sanción muy grave prescribirán a los tres años, el grave a los dos años y el leve al año. El plazo de prescripción se interrumpirá con la constitución de la Comisión de Conciliación para la corrección del incumplimiento cometido por el centro concertado.»

Disposición final segunda. *Modificación de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.*

Se añade una nueva letra al artículo 29.2 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, con la siguiente redacción:

«ñ) Cuando sean nombrados para desempeñar puestos en las Áreas Funcionales de la Alta Inspección de Educación funcionarios de los cuerpos docentes o escalas en que se ordena la función pública docente.»

Disposición final tercera. *Enseñanzas mínimas.*

Todas las referencias contenidas en las disposiciones vigentes a las enseñanzas comunes, se entenderán realizadas a los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas.

Disposición final cuarta. *Autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.*

Continuará en vigor, con las modificaciones derivadas de la presente Ley, la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de bachillerato, formación profesional y artes aplicadas y oficios artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.

Disposición final quinta. *Título competencial.*

La presente Ley se dicta con carácter básico al amparo de la competencia que corresponde al Estado conforme al artículo 149.1.1.º, 18.º y 30.º de la Constitución. Se exceptúan del referido carácter básico los siguientes preceptos: artículos 5.5 y 5.6; 7; 8.1 y 8.3; 9; 11.1 y 11.3; 14.6; 15.3; 18.4 y 18.5; 22.5; 26.1 y 26.2; 30.5; 35; 41.5; 42.3; 47; 58.4, 58.5 y 58.6; 60.3 y 60.4; 66.2 y 66.4; 67.2, 67.3, 67.6, 67.7 y 67.8; 72.4 y 72.5 y 89; 90; 100.3; 101, 102.2, 102.3 y 102.4; 103.1; 105.2; 106.2 y 106.3; 112.2, 112.3, 112.4 y 112.5; 113.3 y 113.4; 122.2 y 122.3; 123.2, 123.3, 123.4 y 123.5; 124; 125; 130.1; 131.2 y 131.5; 145; 146; 154; disposición adicional decimoquinta, apartados 1, 4, 5 y 7; y disposición final cuarta.

Disposición final sexta. *Desarrollo de la presente Ley.*

Las normas de esta Ley podrán ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas, a excepción de las relativas a aquellas materias cuya regulación se encomienda por la misma al Gobierno o que corresponden al Estado conforme a lo establecido en la disposición adicional primera, número 2, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final séptima. *Carácter de Ley Orgánica de la presente Ley.*

Tienen rango de Ley Orgánica el capítulo I del título preliminar, los artículos 3; 4; 5.1, 5.2; el capítulo III del título preliminar, los artículos 16; 17; 18.1, 18.2 y 18.3; 19.1; 22; 23; 24; 25; 27; 30.1, 30.2, 30.3, 30.4 y 30.6; 38; 68; 71; 74; 78; 80; 81.3 y 81.4; 82.2; 83; 84.1, 84.2, 84.3, 84.4, 84.5, 84.6, 84.7, 84.8 y 84.9; 85; 108; 109; 115; el capítulo IV del título IV; los artículos 118; 119; 126.1 y 126.2; 127; 128; 129; las disposiciones adicionales decimosexta y decimoséptima; la disposición transitoria sexta, apartado tercero; la disposición transitoria décima; las disposiciones finales primera y séptima, y la disposición derogatoria única.

Disposición final octava. *Entrada en vigor.*

La presente Ley orgánica entrará en vigor a los veinte días de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,
Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley orgánica.

Madrid, 3 de mayo de 2006.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA

7900 *REAL DECRETO 524/2006, de 28 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 212/2002, de 22 de febrero, por el que se regulan las emisiones sonoras en el entorno debidas a determinadas máquinas de uso al aire libre.*

Mediante el Real Decreto 212/2002, de 22 de febrero, por el que se regulan las emisiones sonoras en el entorno debidas a determinadas máquinas de uso al aire libre, se transpuso al derecho interno español la Directiva 2000/14/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 8 de mayo de 2000, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros sobre emisiones sonoras en el entorno debidas a las máquinas de uso al aire libre. Con posterioridad fue aprobada la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, cuyas disposiciones no afectaron a lo establecido en el real decreto.

Dicha Directiva 2000/14/CE se remitió, en su artículo 12, a una tabla de valores límite de emisión sonora que debían cumplir determinadas máquinas de las incluidas en su campo de aplicación, objetivo que tenía que cumplirse en dos fases: La «fase I» tenía como límite el día 3 de enero de 2002 y la «fase II» el 3 de enero de 2006.

Ya, en el momento de promulgación de la directiva, se preveía una revisión de los valores límite y valores declarados, con la posibilidad de modificar los listados de máquinas sujetas a unos y otros.

El resultado de un primer estudio fue concluir que ciertos valores límites establecidos para la fase II resultaban técnicamente inviables. De ahí que el Parlamento Europeo y el Consejo hayan aprobado la Directiva 2005/88/CE, por la cual se modifica la 2000/14/CE, lo que, en la práctica, se traduce en la ampliación del periodo indicativo para

CALENDARIO DE LA LOE

Borrador del proyecto de Real Decreto

TEXTO ÍNTEGRO

ÍNDICE

Capítulo I. Disposiciones generales.	Capítulo VIII. Enseñanza de Idiomas.
Capítulo II. Educación Infantil.	Capítulo IX. Enseñanzas Deportivas.
Capítulo III. Educación Primaria.	Capítulo X. Educación de Personas Adultas.
Capítulo IV. Educación Secundaria Obligatoria.	DISPOSICIONES ADICIONALES.
Capítulo V. Bachillerato.	DISPOSICIÓN TRANSITORIA.
Capítulo VI. Formación Profesional.	DISPOSICIÓN DEROGATORIA.
Capítulo VII. Enseñanzas Artísticas.	DISPOSICIONES FINALES.

BORRADOR DEL CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LOE**CAPÍTULO I
DISPOSICIONES
GENERALES****Artículo 1. Objeto.**

El calendario de aplicación de la LOE, que tendrá un ámbito temporal de cinco años, se regirá por lo dispuesto en este real decreto.

Artículo 2. Ámbito.

La implantación de las nuevas enseñanzas, la extinción gradual de los planes de estudios en vigor y la equivalencia, a efectos académicos, de las enseñanzas se ajustarán al calendario que establece este real decreto.

**CAPÍTULO II
EDUCACIÓN INFANTIL****Artículo 3. Enseñanzas mínimas e implantación.**

1. Antes del 31 de diciembre del año 2006, quedarán fijadas las enseñanzas mínimas a las que se refiere el artículo 6.2 de la LOE en relación con la educación infantil.

2. En el año académico 2008-2009, las Administraciones educativas implantarán las enseñanzas correspondientes al primer y segundo ciclo de la educación infantil y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer y segundo ciclo de la educación infantil definidas por la LOGSE y las enseñanzas de preescolar definidas por la LOCE, en aquellos casos en que, conforme al artículo 2.2 del RD 827/2003, de 27 de junio, hubieran sido implantadas anticipadamente por las Administraciones educativas.

3. Las Administraciones educativas podrán anticipar al año académico 2007-2008 la implantación de las enseñanzas correspondientes al primer ciclo de la educación infantil.

Artículo 4. Requisitos de los centros de primer ciclo de educación infantil.

Antes del 31 de diciembre del año 2006, se establecerán los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que atiendan a niños menores de tres años.

**CAPÍTULO III
EDUCACIÓN PRIMARIA****Artículo 5. Enseñanzas mínimas e implantación.**

1. Antes del 31 de diciembre del año 2006, quedarán fijadas las enseñanzas mínimas a las que se refiere el artículo 6.2 de la LOE en relación con la educación primaria.

2. En el año académico 2007-2008, se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 1º y 2º de la educación primaria regulada por la LOE y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 1º y 2º de la educación primaria regulada por la LOGSE.

3. En el año académico 2008-2009, se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 3º y 4º de la educación primaria regulada por la LOE, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 3º y 4º de la educación primaria regulada por la LOGSE.

4. En el año académico 2009-2010, se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 5º y 6º de la educación primaria regulada por la LOE, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 5º y 6º de la educación primaria regulada por la LOGSE.

Artículo 6. Informe de aprendizaje.

1. A partir del año académico 2009-2010, cada alumno dispondrá al finalizar la educación primaria de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 20.5 de la LOE.

2. Hasta esa fecha, las Administraciones educativas referirán dicho informe al aprendizaje y a los objetivos alcanzados por cada alumno.

Artículo 7. Evaluación de diagnóstico.

A partir del año académico 2008-2009 se realizará en todos los centros docentes una evaluación de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas. Dicha evaluación será relativa a las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 21 de la LOE.

BORRADOR DEL CALENDARIO DE APLICACION DE LA LOE

**CAPÍTULO IV
EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA**

Artículo 8. Enseñanzas mínimas e implantación.

1. Antes del 31 de diciembre del año 2006, quedarán fijadas las enseñanzas mínimas a las que se refiere el artículo 6.2 de la LOE en relación con la educación secundaria obligatoria.

2. En el año académico 2007-2008 se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 1º y 3º de la educación secundaria obligatoria reguladas por la LOE, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 1º y 3º de la educación secundaria obligatoria reguladas por la LOGSE.

3. En el año académico 2008-2009 se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes a los cursos 2º y 4º de la educación secundaria obligatoria reguladas por la LOE, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 2º y 4º de la educación secundaria obligatoria reguladas por la LOGSE.

Artículo 9. Anticipación de la evaluación y promoción en la educación secundaria obligatoria.

1. La evaluación y promoción de los alumnos en la educación secundaria obligatoria reguladas en el artículo 28 de la LOE se aplicarán a partir del año académico 2006-2007.

2. Antes del 31 de diciembre del año 2006, las Administraciones educativas desarrollarán las previsiones contenidas en los apartados 3 y 4 del artículo 28 de la LOE para permitir lo dispuesto en el apartado anterior.

Artículo 10. Anticipación de los requisitos de obtención del Título de graduado en educación secundaria obligatoria.

1. Los requisitos para la obtención del Título de graduado en educación secundaria obligatoria establecidos en el artículo 31 de la LOE se aplicarán a partir del año académico 2006-2007.

2. A los efectos del apartado anterior, y hasta la implantación definitiva de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria regulada por la LOE, la mención a

las competencias básicas y a los objetivos de la etapa se entenderá referida sólo a estos últimos.

Artículo 11. Anticipación de los requisitos para realizar programas de diversificación curricular.

1. Durante el año académico 2006-2007, los alumnos que hayan cursado el curso 2º de la educación secundaria obligatoria, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en esta etapa educativa, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular.

2. Durante el año académico 2006-2007, las diversificaciones curriculares previstas en la educación secundaria obligatoria regulada en la LOE, se realizarán conforme a lo previsto en la regulación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria establecidas en la LOGSE.

Artículo 12. Programas de cualificación profesional inicial.

En el año académico 2008-2009 se implantarán los programas de cualificación profesional inicial y se dejarán de aplicar los programas de garantía social regulados en la LOGSE. No obstante, las Administraciones educativas podrán anticipar al curso 2007-2008 la implantación de los citados programas de cualificación profesional inicial.

Artículo 13. Evaluación de diagnóstico.

En el año académico 2008-2009 se realizará en todos los centros docentes una evaluación de diagnóstico al finalizar el curso 2º de la educación secundaria obligatoria, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas. Dicha evaluación será relativa a las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos, tendrán carácter formativo y orientador para los centros y e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 29 de la LOE.

Artículo 14. Equivalencias de títulos.

El título de graduado en educación secundaria establecido en la LOGSE, será equivalente al título de graduado en educación secundaria obligatoria establecido en la LOE.

**CAPÍTULO V
BACHILLERATO**

Artículo 15. Enseñanzas mínimas e implantación.

1. Antes del 31 de diciembre del año 2006, quedarán fijadas las enseñanzas mínimas a las que se refiere el artículo 6.2 de la LOE en relación con el bachillerato, así como las modalidades, las materias específicas y el número de éstas que se cursarán en esta etapa educativa.

2. En el año académico 2008-2009 se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al curso 1º de bachillerato reguladas por la LOE, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al curso 1º de bachillerato reguladas por la LOGSE.

3. En el año académico 2009-2010 se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al curso 2º de bachillerato reguladas por la LOE, y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al curso 2º de bachillerato reguladas por la LOGSE.

Artículo 16. Título de Bachiller.

El título de bachiller establecido en la LOGSE será equivalente al título de bachiller establecido en la LOE.

Artículo 17. Prueba de acceso a la universidad.

1. Antes de finalizar el año académico 2006-2007, el Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las Comunidades Autónomas e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria.

2. Las Administraciones educativas organizarán la prueba de acceso a la universidad establecida en la LOE a partir del año académico 2009-2010 para los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de bachillerato reguladas por la LOE.

3. A partir del 1 de junio del año 2007 podrán acceder a la universidad, sin necesidad de realizar la prueba de acceso, los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados que no sean miembros de la Unión Europea y que hayan suscrito Acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, así como los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea. En ambos

BORRADOR DEL CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LOE

casos, los alumnos deberán cumplir los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades.

4. Hasta el 30 de septiembre del año 2009 se celebrarán las pruebas de acceso a la universidad conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 1640/1990, de 22 de octubre, para los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de bachillerato reguladas por la LOGSE, extendiéndose hasta esa fecha el plazo establecido en la disposición transitoria segunda del Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre.

5. Durante los años 2006 y 2007, las pruebas de acceso para los alumnos que hayan cursado estudios extranjeros convalidables por el Curso de Orientación Universitaria y que provengan de sistemas educativos de Estados que no sean miembros de la Unión Europea ni con los cuales se hubieran suscrito Acuerdos internacionales en régimen de reciprocidad, se regirán por lo establecido en la Orden de 12 de junio de 1992, modificada por la Orden de 4 de mayo de 1994. A partir del año 2008 y hasta el año de implantación de la prueba de acceso a la universidad regulada por la LOE, se regirán por lo dispuesto en la prueba de acceso a la universidad regulada por la LOGSE, conforme a lo establecido en el Real Decreto 1640/1990.

CAPÍTULO VI FORMACIÓN PROFESIONAL

Artículo 18. Currículos e implantación de las titulaciones.

1. Antes del 31 de diciembre del año 2006 quedará regulada la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo.

2. La implantación de las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional y de los respectivos nuevos currículos comenzará en el año académico 2007-2008 y deberá completarse dentro del plazo de aplicación de la LOE, sin perjuicio de su actualización permanente de acuerdo con las exigencias del Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

3. En tanto no se produzca la implantación regulada en el párrafo anterior, seguirán vigentes las titulaciones y los currículos derivados

de la LOGSE. En la regulación de las titulaciones y los aspectos básicos de los currículos respectivos se incluirá las correspondencias entre las nuevas enseñanzas y las enseñanzas que se extinguen.

Artículo 19. Pruebas de acceso.

1. A partir del año académico 2007-2008 las pruebas de acceso a las enseñanzas de formación profesional se regirán por lo establecido en el artículo 41 de la LOE.

2. En el año académico 2006-2007, las pruebas de acceso a las enseñanzas de formación profesional se regirán por la normativa vigente hasta la aprobación de la LOE. No obstante, serán ya de aplicación los requisitos de edad establecidos a tales efectos en el artículo 41 de la LOE.

CAPÍTULO VII ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Artículo 20. Implantación de las enseñanzas elementales de música y danza.

1. En el año académico 2007-2008 se implantarán con carácter general las enseñanzas elementales de música y de danza. Las Administraciones educativas podrán anticipar dicha implantación al año académico 2006-2007 y, en todo caso, regularán el proceso de sustitución de las enseñanzas vigentes hasta ese momento.

2. Las certificaciones acreditativas del grado elemental de música y danza que se extinguen tendrán los mismos efectos que los propios de las certificaciones que pudieran establecer las Administraciones educativas para las nuevas enseñanzas elementales.

Artículo 21. Implantación de las enseñanzas artísticas profesionales.

1. En el año académico 2007-2008 se implantarán los cuatro primeros cursos de las enseñanzas profesionales de música y de danza y quedarán extinguidos los dos primeros ciclos de las enseñanzas de grado medio vigentes hasta ese momento.

2. En el año académico 2008-2009 se implantarán los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música y de danza y quedará extinguido el tercer ciclo

de las enseñanzas de grado medio vigentes hasta el momento.

3. La implantación de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y de diseño de grado medio se iniciará en el año académico 2007-2008 y la de las enseñanzas de grado superior en el año académico 2008-2009. A partir de dichas fechas se dejará de impartir el respectivo primer curso de las enseñanzas vigentes hasta el momento, realizándose progresivamente curso a curso la extinción de las mismas. No obstante lo anterior, los alumnos que hayan superado todos los cursos y tengan pendiente la realización de la obra final o el proyecto final para la obtención del título correspondiente, podrán finalizar el ciclo formativo conforme el plan de estudios iniciado, en los dos años académicos siguientes a la extinción del último curso.

4. La incorporación del alumnado procedente del sistema que se extingue a los diferentes cursos de las enseñanzas artísticas profesionales reguladas por la LOE se hará de acuerdo con el cuadro de equivalencias que se acompaña como Anexos I, II y III a este real decreto.

Artículo 22. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas deberá estar constituido antes del 30 de abril del año 2007.

Artículo 23. Estructura y contenidos de los estudios de las enseñanzas artísticas superiores.

La estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores, en los términos establecidos en los artículos 46 y 58 de la LOE, deberán estar definidos antes del comienzo del año académico 2008-2009, de manera que su implantación progresiva se haya completado en el plazo establecido en la disposición adicional primera de la LOE.

CAPÍTULO VIII ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Artículo 24. Implantación de las enseñanzas de idiomas.

1. Antes del 31 de diciembre del año 2006, quedarán fijadas las enseñanzas mínimas de las enseñanzas de idiomas así como los efectos de los certificados que se expidan.

BORRADOR DEL CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LOE

2. En el año académico 2007-2008 se implantará con carácter general el nivel básico de las enseñanzas de idiomas, con las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

3. El nivel intermedio de las enseñanzas de idiomas se implantará en el año académico 2007-2008 y el nivel avanzado en el año académico 2008-2009. La incorporación del alumnado procedente de las enseñanzas que se extinguen al nuevo sistema se hará de acuerdo con el cuadro de equivalencias que establezca el real decreto que fije las enseñanzas mínimas de las enseñanzas de idiomas.

**CAPÍTULO IX
ENSEÑANZAS DEPORTIVAS**

Artículo 25. Ordenación general de las enseñanzas deportivas.

Antes del 30 de abril del año 2007 el Gobierno regulará la ordenación general de las enseñanzas deportivas que sustituirá la ordenación establecida en el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

Artículo 26. Implantación de las nuevas titulaciones de enseñanzas deportivas.

1. Antes del 31 de diciembre del año 2007, el Gobierno iniciará el establecimiento de las nuevas titulaciones correspondientes a los estudios de enseñanzas deportivas, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas y los requisitos mínimos de los centros en los que se impartan las enseñanzas respectivas.

2. La regulación de las titulaciones respectivas incluirá las correspondencias, a todos los efectos, entre las nuevas enseñanzas y las que se extinguen.

**CAPÍTULO X
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Artículo 27. Pruebas para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligato-

ria, bachillerato y formación profesional.

1. A partir del año académico 2007-2008, las Administraciones educativas, al organizar las pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de graduado en educación secundaria obligatoria, referirán dichas pruebas a los objetivos y las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria regulada por la LOE.

2. A partir del año académico 2007-2008, las Administraciones educativas, al organizar las pruebas para que personas mayores puedan obtener directamente el título de bachiller, referirán dichas pruebas a los objetivos y las enseñanzas mínimas del bachillerato regulado por la LOE.

3. En el caso de las pruebas para la obtención de títulos de técnico y de técnico superior de formación profesional, las Administraciones educativas referirán dichas pruebas a las nuevas titulaciones y currículos a medida que estos se vayan implantando en función de lo previsto en el artículo 18 de este real decreto.

DISPOSICIÓN ADICIONAL PRIMERA. CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA.

Las Administraciones educativas podrán seguir organizando las enseñanzas conducentes al Certificado de Aptitud Pedagógica, que será equivalente a la formación pedagógica establecida en el artículo 100.2 de la LOE, hasta tanto se regule para cada enseñanza.

DISPOSICIÓN ADICIONAL SEGUNDA. EQUIVALENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL.

La formación profesional específica de grado medio y de grado superior regulada por la LOGSE equivale a la formación profesional inicial de grado medio y de grado superior regulada por la LOE.

DISPOSICIÓN ADICIONAL TERCERA. ADAPTACIÓN DE LOS CENTROS DE PRIMER CICLO DE INFANTIL A LOS NUEVOS REQUISITOS.

Los centros que atiendan a niños menores de tres años y que no estén autorizados como centros de educación infantil, o lo estén como centros de educación preescolar, dispondrán de tres años para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan.

DISPOSICIÓN ADICIONAL CUARTA. TÍTULO DE TÉCNICO DEPORTIVO.

El título de técnico deportivo permite el acceso directo a todas las modalidades de bachillerato.

DISPOSICIÓN ADICIONAL QUINTA. PROMOCIÓN DE UN CURSO DEL SISTEMA QUE SE EXTINGUE A OTRO DEL NUEVO SISTEMA.

1. El Ministerio de Educación y Ciencia regulará las condiciones de promoción desde un curso del sistema que se extingue a otro del nuevo sistema, cuando aquél no hubiera sido superado en su totalidad.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA ÚNICA. ENSEÑANZAS DE IDIOMAS DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2006-2007.

Durante el año académico 2006-2007, las Administraciones podrán continuar impartiendo las enseñanzas reguladas en el Real Decreto 243/2005 que fija las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial y las reguladas en el Real Decreto 1523/1989 que establece los contenidos mínimos de las enseñanzas especializadas de idiomas de primer nivel, y el Real Decreto 47/1992 que establece los contenidos de las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas.

BORRADOR DEL CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LOE

DISPOSICIÓN DEROGATORIA ÚNICA. DEROGACIÓN NORMATIVA.

2. Quedan derogadas las siguientes disposiciones:

-Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y 1318/2004 de calendario, y el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003.

-Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.

-Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

-Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

-Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la

ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

-Real Decreto 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la prueba general de Bachillerato.

-Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica.

-Real Decreto 1538/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen las especialidades básicas de inspección educativa y Real Decreto 1472/2004, de 18 de junio, por el que se amplía el plazo establecido en la disposición adicional segunda del Real Decreto 1538/2003.

Igualmente, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en este real decreto.

DISPOSICIÓN FINAL PRIMERA. TÍTULO COMPETENCIAL.

Este real decreto, que se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.1ª y 30ª de la Constitución Española, la disposición adicional primera.2 de la Ley Orgánica

8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno la Ley Orgánica de Educación, en su disposición adicional primera, tiene carácter de norma básica.

DISPOSICIÓN FINAL SEGUNDA. HABILITACIÓN PARA EL DESARROLLO NORMATIVO.

Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia, sin perjuicio de lo que dispongan las comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias, dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en este real decreto.

DISPOSICIÓN FINAL TERCERA. ENTRADA EN VIGOR.

El presente real decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

ANEXO I

Equivalencias a efectos académicos de las enseñanzas de Música del plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo con las correspondientes al plan de estudios regulado por la Ley Orgánica de Educación.

Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo		Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica de Educación
1º Ciclo	1º curso de grado medio de Música. 2º curso de grado medio de Música.	1º curso de las enseñanzas profesionales de Música 2º curso de las enseñanzas profesionales de Música.
2º Ciclo	3º curso de grado medio de Música. 4º curso de grado medio de Música.	3º curso de las enseñanzas profesionales de Música. 4º curso de las enseñanzas profesionales de Música.
3º Ciclo	5º curso de grado medio de Música 6º curso de grado medio de Música y título profesional de Música.	5º curso de las enseñanzas profesionales de Música. 6º curso de las enseñanzas profesionales de Música profesionales de Música y título profesional de música.

BORRADOR DEL CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LOE

ANEXO II

Equivalencias a efectos académicos de las enseñanzas de Danza del plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo con las correspondientes al plan de estudios regulado por la Ley Orgánica de Educación.

Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo		Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica de Educación
1º Ciclo	1º curso de grado medio de Danza. 2º curso de grado medio de Danza.	1º curso de las enseñanzas profesionales de Danza. 2º curso de las enseñanzas profesionales de Danza.
2º Ciclo	3º curso de grado medio de Danza. 4º curso de grado medio de Danza.	3º curso de las enseñanzas profesionales de Danza. 4º curso de las enseñanzas profesionales de Danza.
3º Ciclo	5º curso de grado medio de Danza. 6º curso de grado medio de Danza y título profesional de Música.	5º curso de las enseñanzas profesionales de Danza. 6º curso de las enseñanzas profesionales de Danza y título profesional de Danza.

ANEXO III

Equivalencias, a efectos académicos, de las enseñanzas de los ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño del plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo con las enseñanzas profesionales de grado medio y grado superior de Artes Plásticas y Diseño correspondientes al plan de estudios regulado por la Ley Orgánica de Educación.

Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica de Educación
Ciclo formativo de grado medio de un año de duración, obra final y título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño.	Ciclo formativo de grado medio de un año de duración y título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño.
1º curso de un ciclo formativo de grado medio de dos años de duración.	1º curso de un ciclo formativo de grado medio de dos años de duración.
2º curso de un ciclo formativo de grado medio de dos años de duración, obra final y título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño.	2º curso de un ciclo formativo de grado medio de dos años de duración y título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño.
1º curso de un ciclo formativo de grado superior.	1º curso de un ciclo formativo de grado superior.
2º curso de un ciclo formativo de grado superior, proyecto final y título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño.	2º curso de un ciclo formativo de grado superior y título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño.

**El examen de inglés en las
PAU dentro del sistema
educativo español**

SECCIÓN DEL BOLETÍN: 01 Disposiciones Generales

TÍTULO: DECRETO 478/94, de 27 de *diciembre*, por el que se establece la composición de la Comisión del Distrito Unico Universitario de Andalucía.

MATERIAS (EUROVOC): UNIVERSIDAD;ADMINISTRACION DE LA ENSEÑANZA

ÓRGANO EMISOR: 12 Consejería de Educación y Ciencia

RANGO DE LA DISPOSICIÓN: 11 Decreto

FECHA DE LA DISPOSICIÓN:

27.12.1994

FECHA DE PUBLICACIÓN:

31.01.1995

Nº OFICIAL DISPOSICIÓN: 0478/1994

IDENTIFICADORES: LEY 1-1992;COMISION DEL DISTRITO UNICO

UNIVERSITARIO DE ANDALUCIA

Nº BOLETÍN: 17

AÑO: 1995

PÁGINA: 949

El artículo 10º de la Ley 1/1992, de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario dispone que, a los únicos efectos de ingreso en los Centros universitarios, todas las Universidades andaluzas se considerarán como un distrito único. En tal sentido, el párrafo segundo de dicho artículo establece que para la gestión de las actividades relacionadas con el distrito universitario común de Andalucía se constituye, en el seno del Consejo Andaluz de Universidades, una Comisión específica cuya composición será determinada reglamentariamente.

En consecuencia, el presente Decreto tiene como finalidad la de dar cumplimiento al mandato legal contenido en el citado artículo. En su virtud, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, con el informe favorable del Consejo Andaluz de Universidades, previa deliberación del Consejo de Gobierno en su sesión del día 27 de diciembre de 1994,

DISPONGO

Artículo único.

1. La Comisión del Distrito Unico Universitario de Andalucía contemplada en el artículo 10º de la Ley de Coordinación del Sistema Universitario estará compuesta por los siguientes miembros:

- El Director General de Universidades e Investigación.
- Un miembro del equipo de gobierno, con rango de Vicerrector, de cada una de las Universidades andaluzas, designado por el respectivo Rector.

2. La Comisión del Distrito Unico Universitario de Andalucía estará presidida por el Director General de Universidades e Investigación. Actuará de Secretario un funcionario de la Consejería de Educación y Ciencia designado por el Presidente de la Comisión.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. Se autoriza a la Consejería de Educación y Ciencia para dictar cuantas disposiciones se requieran en desarrollo de lo

dispuesto en el presente Decreto.

Segunda. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Sevilla, 27 de diciembre de 1994

MANUEL CHAVES GONZALEZ
Presidente de la Junta de Andalucía

INMACULADA ROMACHO ROMERO
Consejera de Educación y Ciencia

Mantenimiento Centro Ocupacional.

Entidad: PROLAYA-Asociación Prom. Laboral y Asist. C. Ocupacional Los Pinares.

Localidad: Alcalá de Guadaíra.

Importe: 2.500.000 ptas.

Sevilla, 22 de diciembre de 1995.- La Delegada, Aurora Atoche Navarro.

RESOLUCION de 2 de enero de 1996, de la Secretaría General Técnica, por la que se dispone el cumplimiento de la sentencia dictada en el recurso contencioso-administrativo núm. 1256/1993, interpuesto por Acerinox, SA.

De orden delegada por el Excmo. Sr. Consejero de Trabajo y Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, se publica para general conocimiento en sus propios términos el Fallo de la Sentencia dictada con fecha 20 de octubre de 1995, por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en Sevilla, en el Recurso Contencioso-Administrativo núm. 1256/1993, promovido por Acerinox, S.A., sobre sanción, cuyo pronunciamiento es del siguiente tenor:

FALLO

Que estimamos el recurso contencioso-administrativo núm. 1256/93 interpuesto por el Procurador don Juan López de Lemus en nombre y representación de la entidad Acerinox, S.A. declarando la nulidad, por no ajustarse a Derecho, del acuerdo impugnado precitado en el fundamento jurídico primero de esta sentencia y dejando sin efecto la sanción en el mismo contenida. Sin costas.

Sevilla, 2 de enero de 1996.- El Secretario General Técnico, Javier Aguado Hinojal.

RESOLUCION de 2 de enero de 1996, de la Secretaría General Técnica, por la que se dispone el cumplimiento de la sentencia dictada en el recurso contencioso-administrativo núm. 143/1994, interpuesto por ACG Componentes, SA.

De orden delegada por el Excmo. Sr. Consejero de Trabajo y Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, se publica para general conocimiento en sus propios términos el Fallo de la Sentencia dictada con fecha 30 de octubre de 1995, por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en Sevilla, en el Recurso Contencioso-Administrativo núm. 143/1994, promovido por A.C.G. Componentes, S.A., sobre sanción, cuyo pronunciamiento es del siguiente tenor:

FALLO

Que desestimamos el recurso contencioso-administrativo núm. 143/94 interpuesto por el Procurador don Ignacio J. Rojo Alonso de Caso en nombre y representación de la entidad A.C.G. Componentes, S.A. y declaramos la conformidad a Derecho del acuerdo impugnado precitado en el fundamento jurídico primero de esta sentencia. Sin costas.

Sevilla, 2 de enero de 1996.- El Secretario General Técnico, Javier Aguado Hinojal.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA

ORDEN de 8 de enero de 1996, por la que se crea la Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de las pruebas de acceso a las Universidades Andaluzas.

La Ley 1/1992 de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario, en su artículo 10.º, dispone que todas las Universidades Andaluzas, a los únicos efectos de ingreso en los Centros Universitarios, se considerarán como un distrito único. Para su gestión, se creó, mediante el Decreto 478/94, de 27 de diciembre (BOJA de 31 de enero), la Comisión del Distrito Universitario de Andalucía, con indicación expresa de los miembros que la componen.

Por otra parte, el ingreso en los centros de las Universidades Andaluzas, se produce tras la superación por parte de los alumnos de las pruebas de Acceso a la Universidad. Por ello, es necesario actualizar y adecuar todas las disposiciones emanadas tras la creación del distrito único andaluz con la organización de dichas pruebas. Con este fin, y en virtud de lo establecido en la Disposición Final Primera del Decreto 478/94, ya citado y la Disposición Adicional Primera del Real Decreto 1005/91 de 14 de junio (BOE de 26 de junio) y previo informe favorable de la Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades:

DISPONGO

Primero. 1. Se crea la Comisión Coordinadora Interuniversitaria a los efectos de organización y seguimiento de las Pruebas de Acceso a las Universidades Andaluzas.

2. La Comisión Coordinadora Interuniversitaria estará constituida por los siguientes miembros:

Presidente: Un Rector de las Universidades Andaluzas, que será designado anualmente por la Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades.

Vocales: Por cada Universidad andaluza el responsable de las Pruebas de Acceso y un funcionario docente, perteneciente al Servicio de Inspección Educativa o al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria nombrado por la Consejería de Educación y Ciencia a propuesta del Delegado Provincial correspondiente.

Secretario: Actuará como Secretario, con voz pero sin voto, el que lo sea del Distrito Único.

Segundo. 1. En cada Universidad se constituirá una Comisión Universitaria delegada de la Comisión Interuniversitaria.

2. La Comisión Universitaria delegada de la Interuniversitaria, estará compuesta por el Rector de la Universidad, que actuará como Presidente, y podrá delegar en cualquiera de los restantes miembros de la Comisión, por los dos miembros que por cada Universidad actúen como Vocales en la Comisión Interuniversitaria y por cuatro miembros más, dos designados por la Universidad y dos nombrados por la Consejería de Educación y Ciencia a propuesta de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia entre funcionarios docentes, pertenecientes uno al Servicio de Inspección Educativa, y otro al Cuerpo de profesores de Educación Secundaria con cargo de Director.

Tercero. Se faculta a la Dirección General de Universidades e Investigación y a la Dirección General de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, para desarrollar lo previsto en la presente Orden.

Cuarto. Contra la presente Orden, que pone fin a la vía administrativa, cabe interponer en el plazo de dos

meses, a partir de su publicación, recurso contencioso-administrativo ante la Sala competente del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, previa comunicación a esta Consejería de Educación y Ciencia, conforme a lo establecido en los artículos 37.1 de la Ley de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa y 110.3 de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Sevilla, 8 de enero de 1996

INMACULADA ROMACHO ROMERO
Consejera de Educación y Ciencia

ORDEN de 9 de enero de 1996, por la que se amplía el plazo para presentar solicitudes establecido inicialmente en la Orden de 20 de noviembre de 1995, por la que se convocan veintiocho becas para prácticas por alumnos universitarios en empresas de Andalucía.

Esta Consejería en virtud de lo previsto en el artículo 49 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común ha dispuesto lo siguiente:

Artículo primero. Establecer la ampliación del plazo previsto en el artículo 31 de la Orden de 20 de noviembre de 1995 (BOJA núm. 160 de 16 de diciembre) en ocho días naturales más. La ampliación de dicho plazo entrará en vigor desde el día siguiente a la publicación de la presente Orden en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Artículo segundo. Contra la presente Orden cabe interponer, en el plazo de dos meses a partir de su publicación, Recurso Contencioso Administrativo ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo competente del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, previa comunicación a esta Consejería de Educación y Ciencia, conforme a lo establecido en el artículo 37.1 de la Ley Reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa y el artículo 110.3 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Sevilla, 9 de enero de 1996

INMACULADA ROMACHO ROMERO
Consejera de Educación y Ciencia

ORDEN de 10 de enero de 1996, por la que se crea el Comité Andaluz para el Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida.

La Comunidad Europea ha proclamado mediante una decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 1995, la celebración en 1996 del Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida.

El propósito del Año consiste en sensibilizar a los europeos/as sobre el concepto de Educación y Formación a lo largo de toda la vida, a través de distintas iniciativas a varios niveles, entre ellos el regional.

Para ello se llevará a cabo una reflexión de conjunto sobre el papel y la importancia de la Educación y la Formación en los albores del siglo XXI. Prestando una especial atención a las oportunidades y desafíos que engendra la sociedad de la información.

El Año Europeo pretende promover, mediante el concepto de Educación y Formación a lo largo de toda la vida, el desarrollo de la persona, su propio sentido de iniciativa, su integración en la vida activa y en la sociedad,

así como su participación y el proceso de decisión democrática y en su capacidad de adaptación a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales.

La Consejería de Educación y Ciencia ante el desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo cuyo principio básico es la Educación Permanente; continuando con el esfuerzo de ofrecer a los ciudadanos/as andaluces el acceso y la participación plena en los bienes de la cultura y el apoyo a su desarrollo permanente, así como la extensión del derecho a la Educación, mediante los planes y acciones propugnados en la Ley para la Educación de Adultos de Andalucía (Ley 3/1990, de 27 de marzo); consciente de la importancia de sensibilizar a la sociedad andaluza sobre la necesidad de Educación y Formación a lo largo de toda la vida,

HA DISPUESTO

Primero. Crear el Comité Andaluz para el «Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida», que tiene por objeto potenciar y dinamizar una reflexión en nuestra Comunidad Autónoma sobre el reto que plantea la Educación y Formación a lo largo de toda la vida en una sociedad en rápida evolución y dominada por las tecnologías de la información y la comunicación.

Segundo. Este Comité propiciará acciones específicas en nuestra Comunidad, fomentando el debate entre el conjunto de las personas y sectores interesados. El Comité tendrá en cuenta los temas propuestos por el Consejo de Europa, que son:

- Subrayar la importancia de una formación general de calidad, abierta a todos/as sin ningún tipo de discriminación en la que se incluya una capacidad de aprendizaje autónomo que abra el camino a la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida.

- Promover una formación profesional que permita a todos los jóvenes tener una cualificación como condición previa a su transición armoniosa hacia la vida activa y base de su posterior desarrollo personal, de su reinserción en el mercado laboral y de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

- Fomentar la Educación y la Formación continuas como prolongación de la educación escolar y de la formación profesional inicial y en relación con las nuevas necesidades existentes en el mundo del trabajo y en la sociedad, al tiempo que se garantiza la calidad y la transparencia de dicha Educación y Formación.

- Motivar a las personas para que accedan a la Educación y a la Formación a lo largo de toda la vida y promover el desarrollo de ambas a favor de grupos de personas que apenas se hayan beneficiado nunca de ellas, sobre todo a jóvenes y mujeres.

- Fomentar una mayor cooperación entre los Centros de Educación y Formación y los medios económicos, en particular la pequeña y mediana empresa.

- Sensibilizar a los interlocutores sociales respecto de la importancia de la creación de nuevas posibilidades de Educación y Formación a lo largo de toda la vida y de participación en la misma en el contexto de competitividad europea y de un crecimiento económico con elevada capacidad de empleo.

- Sensibilizar a los padres ante la importancia de la Educación y la Formación de los niños y jóvenes en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida y sobre el papel que ellos pueden desempeñar al respecto.

- Desarrollar la dimensión europea de la Educación y la Formación iniciales y continuas, fomentar la comprensión mutua y la movilidad en Europa y crear un espacio europeo para la cooperación en el ámbito educativo.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA

ORDEN de 26 de diciembre de 1995, por la que se concede subvención a la Federación Andaluza Acoge, en materia de educación intercultural de alumnos/as inmigrantes.

La Ley 3/90, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos, contempla a través de sus finalidades y artículos 2.º y 5.º, la necesidad de colaboración y el esfuerzo de todos los sectores comprometidos en la formación de personas adultas de Andalucía, invitando a unirse a los Planes Institucionales cuantas acciones comunitarias de carácter «solidario» se realicen en este ámbito y estableciendo para ello un marco de colaboración.

Asimismo, la Ley Orgánica 8/85, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y los principios que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, sustenta a la actividad educativa (artículos 2,64 y 65).

La Consejería de Educación y Ciencia y la Federación «Andaluza Acoge» llevan a cabo un Convenio de Colaboración para la Educación Intercultural de alumnos/as inmigrantes y dada la importancia e interés social de dichas actividades.

HA DISPUESTO

Primero. Se propone conceder subvención específica por razón del objeto a la Federación «Andaluza Acoge», para el desarrollo de sus actividades durante el Curso 1995/96, con cargo a la aplicación presupuestaria 0.1.18.00.03.00.482.01.32G.0 y por importe de pesetas dos millones quinientas mil (2.500.000 ptas.).

Segundo. La entidad deberá justificar en el plazo de tres meses, desde la fecha de pago, la correcta inversión de la ayuda recibida mediante la presentación de los siguientes documentos:

- a) Certificado de los gestores de la entidad, en el que se haga constar que el importe de ayuda ha sido destinado en su totalidad a las actividades por la que se concede la ayuda.
- b) Certificado acreditativo de que el importe de la subvención ha quedado registrado en su contabilidad.
- c) Memoria descriptiva de las actividades realizadas, en la que se indique, para cada una de las actividades, el grado de cumplimiento de los objetivos programados y el número de personas que han participado en las mismas.
- d) Carpeta-índice que incluye relación para cada una de las actividades especificadas en la Memoria de los gastos realizados que, legalmente admitido, sea imputable a la ayuda concedida.

Sevilla, 26 de diciembre de 1995

INMACULADA ROMACHO ROMERO
Consejera de Educación y Ciencia

ORDEN de 28 de diciembre de 1995, por la que se concede subvención al ayuntamiento de Huelva, para la realización de talleres ocupacionales en barriadas de actuación preferente.

La Consejería de Educación y Ciencia entiende la Educación de las Personas Adultas como acción municipalizada, siendo el Municipio el ámbito territorial básico para el desarrollo de este derecho (artículo 3.º, Ley 3/90), debido a esto se vienen firmado Acuerdos de Cooperación de diversos contenidos, cuya finalidad es la realización

de acciones coordinadas y solidarias que permitan alcanzar los objetivos y fines propuestos en la mencionada Ley.

En función de los Acuerdos de Cooperación firmados entre esta Consejería y los Ayuntamientos, se pretende con éste, continuar desarrollando a través de los Centros Públicos Municipales para la Educación de Adultos estos talleres, que irán dirigidos a alumnos/as de Educación de Adultos de las Barriadas de Actuación Preferente (Decretos 202/89 y 188/90), cuyos objetivos generales se cifran en mejorar la situación de las personas adultas mediante una formación integral.

La Consejería de Educación y Ciencia y el Excmo. Ayuntamiento de Huelva llevan a cabo un Acuerdo de Cooperación para la realización de Talleres Ocupacionales en Barriadas de Actuación Preferente y dada la importancia e interés social de dichas actividades,

HA DISPUESTO

Primero. Se propone conceder subvención específica por razón del objeto al Excmo. Ayuntamiento de Huelva, para el desarrollo de sus actividades durante el Curso 1995/96, con cargo a la aplicación presupuestaria 0.1.18.00.03.00.464.00.32G.2 y por importe de dos millones de pesetas (2.000.000 ptas.).

Segunda. El Excmo. Ayuntamiento deberá justificar en el plazo de tres meses, desde la fecha de pago, la correcta inversión de la ayuda recibida mediante la presentación de los siguientes documentos:

- a) Certificado de los gestores del Ayuntamiento, en el que se haga constar que el importe de ayuda ha sido destinado en su totalidad a las actividades por la que se concede la ayuda.
- b) Certificado acreditativo de que el importe de la subvención ha quedado registrado en su contabilidad.
- c) Memoria descriptiva de las actividades realizadas, en la que se indique, para cada una de las actividades, el grado de cumplimiento de los objetivos programados y el número de personas que han participado en las mismas.
- d) Carpeta-índice que incluye relación para cada una de las actividades especificadas en la Memoria de los gastos realizados que, legalmente admitido, sea imputable a la ayuda concedida.

Sevilla, 28 de diciembre de 1995

INMACULADA ROMACHO ROMERO
Consejera de Educación y Ciencia

ACUERDO de 27 de diciembre de 1995, de la Comisión del Distrito Unico Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los Centros Universitarios.

La Ley 1/1992 de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario, de la Comunidad Autónoma Andaluza, determina en su artículo 10 que, a los únicos efectos del ingreso en los centros universitarios, todas las Universidades Andaluzas se considerarán como un distrito único, encomendando la gestión del mismo a una comisión específica, constituida en el seno del Consejo Andaluz de Universidades. La composición de dicha comisión quedó establecida por el Decreto 478/94 de 27 de diciembre.

Teniendo en cuenta el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (BOE núm. 152 de 26.6.91), modificado por R.D. 1060/92 de 4 de septiembre (BOE núm. 228 de 22 de septiembre) y demás normas de aplicación, la Comisión del Distrito Unico Uni-

versitario de Andalucía, en uso de las atribuciones que le vienen conferidas, adopta el siguiente

ACUERDO

Aprobar y hacer público el procedimiento de gestión del ingreso en los Centros Universitarios de Andalucía, según se regula en los siguientes apartados:

Primero. Requisitos de los solicitantes.

Primero A).

Todos los alumnos que deseen ingresar en las Universidades Andaluzas deberán solicitar preinscripción y encontrarse en alguna de las circunstancias siguientes:

1. Haber superado las Pruebas de Acceso en una Universidad de Andalucía y no estar en posesión de título universitario alguno.

2. Haber superado las Pruebas de Acceso en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), residir en Andalucía, Ceuta o Melilla con anterioridad al 1 de enero del año en que solicite la preinscripción, y no estar en posesión de título universitario alguno.

3. No haber superado las Pruebas de Acceso a la Universidad pero sí el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) en el curso 1974/75 o posterior, el Bachillerato R.E.M. o el Bachillerato L.O.G.S.E. en un centro ubicado en Andalucía, Ceuta o Melilla, y no estar en posesión de título universitario alguno. (Todos estos solicitantes únicamente podrán concurrir en la 2.ª fase de septiembre, y exclusivamente a titulaciones de sólo 1.º ciclo.)

4. Haber superado el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) con anterioridad al curso académico 1974/75 en un centro ubicado en Andalucía, Ceuta o Melilla y no estar en posesión de título universitario alguno.

5. Haber superado el Curso Preuniversitario y las Pruebas de Madurez en un centro ubicado en Andalucía, Ceuta o Melilla, y no estar en posesión de título universitario alguno.

6. Haber superado el Bachillerato de planes anteriores a 1953 en un centro ubicado en Andalucía, Ceuta o Melilla, y no estar en posesión de título universitario alguno.

7. Haber superado la Formación Profesional de Segundo Grado o Módulo Profesional de Nivel III, en un centro ubicado en Andalucía, Ceuta o Melilla, y no estar en posesión de título universitario alguno.

8. Estar en posesión de un título universitario o equivalente obtenido en un centro ubicado en Andalucía, Ceuta o Melilla y que habilite para el acceso a la Universidad.

9. Haber superado las Pruebas de Acceso en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), residir en el extranjero (Estado no miembro de la Unión Europea y con el que exista el correspondiente convenio en materia de enseñanza universitaria), y no estar en posesión de título universitario alguno.

10. Estar en alguna de las condiciones académicas referidas en los puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 u 8 de este apartado, y residir en Andalucía, Ceuta o Melilla con anterioridad al 1 de enero del año en que solicite la preinscripción.

11. Estar en alguna de las condiciones académicas referidas en los puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 u 8 de este apartado, no residir en Andalucía, Ceuta o Melilla con anterioridad al 1 de enero del año en que solicite la preinscripción y haber tenido que trasladar su residencia a Andalucía, Ceuta o Melilla en la mencionada fecha o con posterioridad, encontrándose en alguna de las siguientes situaciones:

a) Haber cambiado de residencia por traslado laboral del solicitante o del cabeza de familia, encontrándose dado de alta en Seguridad Social por contrato de trabajo con

anterioridad al 31 de marzo del año en que solicite la preinscripción, y continuando de alta de manera ininterrumpida en el momento en que debiera formalizar la matrícula en el centro asignado.

b) Haber cambiado de residencia el solicitante por estar realizando el Servicio Militar o la Prestación Social Sustitutoria en Andalucía, Ceuta o Melilla.

c) Haber cambiado de residencia por traslado del solicitante o cabeza de familia, si se trata de personal al servicio de la Administración Pública.

d) Cambiar de residencia por tener uno o más hermanos estudiando en una universidad andaluza.

e) Aquellos otros supuestos que se consideren debidamente justificados por la Comisión del Distrito Unico Universitario de Andalucía .

12. Estar en alguna de las condiciones académicas referidas en los puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 u 8 de este apartado, y ninguno de los estudios solicitados se imparte en su universidad de origen, u otra universidad que pueda constituir, junto con ella, un distrito único a efectos de acceso a centros con limitación de plazas de nuevo ingreso. En este caso, se puede solicitar todos los centros y titulaciones, excepto los que vengan señalados con un asterisco (*) en el Mapa de Titulaciones que se acompaña en el sobre de preinscripción, por haber solicitado esta exclusión algunas universidades, en los términos establecidos en la Disposición Adicional I y III del R.D. 1005/91 de 14 de junio.

Primero B).

En caso de que un solicitante se encuentre en más de una de las circunstancias anteriores, deberá optar sólo por una de ellas.

Segundo. Documentación necesaria.

Para poder realizar la preinscripción de nuevo ingreso en cualquier titulación y centro de las Universidades de Andalucía, será necesario cumplimentar el impreso normalizado, que figura como Anexo I del presente Acuerdo. Este impreso es único y autocopiativo, por lo que sólo se admitirán originales y no fotocopias. Dicho impreso estará disponible, al menos, en las oficinas centrales de acceso de cada universidad en los plazos establecidos en el apartado cuarto del presente Acuerdo.

Segundo A).

El solicitante deberá aportar, junto con el impreso debidamente cumplimentado y firmado, todos los documentos que se indican en el correspondiente epígrafe según las circunstancias por la que opte de las recogidas en el apartado Primero A):

1. - Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.

- Original y fotocopia, para su cotejo, de la tarjeta de selectividad.

2. - Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.

- Original y fotocopia, para su cotejo, de la tarjeta de selectividad.

- Certificado de empadronamiento, en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla, en el que se haga constar que la fecha de empadronamiento es anterior al 1 de enero del año en que solicite la preinscripción.

- Certificado de residencia en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

3.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.
- Original y fotocopia de las páginas correspondientes, para su cotejo, del Libro de Calificación Escolar donde conste la superación del Curso de Orientación Universitaria en un centro de Andalucía, Ceuta o Melilla.

4.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.
- Original y fotocopia de las páginas correspondientes, para su cotejo, del Libro de Calificación Escolar donde conste la superación del Curso Preuniversitario y la superación en un centro de Andalucía, Ceuta o Melilla.

5.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.
- Original y fotocopia de las páginas correspondientes, para su cotejo, del Libro de Calificación Escolar donde conste la superación del Curso Preuniversitario y la superación de la Prueba de Madurez en un centro de Andalucía, Ceuta o Melilla.

6.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.
- Original y fotocopia de las páginas correspondientes, para su cotejo, del Libro de Calificación Escolar donde conste la superación del Bachillerato de planes anteriores a 1953 en un centro de Andalucía, Ceuta o Melilla.

7.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.
- Originales y fotocopias, para su cotejo, de Certificación Académica Oficial en la que conste la nota media final y de Certificación del Expediente Académico Oficial expedida por el Centro de Formación Profesional de acuerdo a las instrucciones dictadas a los centros por la Consejería de Educación y Ciencia en fecha de 3 de marzo de 1995.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del título obtenido o del resguardo de haber abonado los derechos de expedición del título.

8.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI por ambas caras.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del título universitario obtenido o del resguardo de haber abonado los derechos de expedición del título.
- Certificación del Expediente Académico Oficial donde conste la totalidad de las calificaciones obtenidas en la correspondiente titulación.

9.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI o Pasaporte por ambas caras.
- Original y fotocopia, para su cotejo, de la tarjeta de selectividad.
- Certificación expedida por la U.N.E.D., en el que se haga constar que la universidad elegida como primera opción es una de las ubicadas en Andalucía.

10.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI o Pasaporte por ambas caras.
- Original y fotocopia, para su cotejo, de los mismos documentos que en los puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 u 8

correspondientes de este apartado Segundo A) del presente Acuerdo, referente a su situación académica personal.

- Certificado de empadronamiento, en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla, en el que se haga constar que la fecha de empadronamiento es anterior al 1 de enero del año en que solicite la preinscripción.

- Certificado de residencia en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

11.
- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI o Pasaporte por ambas caras.

- Original y fotocopia, para su cotejo, de los mismos documentos que en los puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 u 8 correspondientes de este apartado Segundo A) del presente Acuerdo, referente a su situación académica personal. Deberán aportar además:

11.1. Si el solicitante ya residía en Andalucía, Ceuta o Melilla.

- Certificado de empadronamiento, en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla, en el que se haga constar que la fecha de empadronamiento es anterior al 1 de enero del año en que solicite la preinscripción.

- Certificado de residencia en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

11.2. Si el solicitante ha cambiado de residencia, según corresponda en los epígrafes a), b), c), d) o e) del punto 11 del apartado Primero A) del presente Acuerdo, en cada caso,

a) - Certificado expedido por la Tesorería Territorial de la Seguridad Social, en el que se haga constar, para el solicitante o cabeza de familia, el alta en Seguridad Social en una empresa u organización ubicada en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

- Certificado de empadronamiento en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla, en el que se haga constar la fecha de empadronamiento.

b) Según corresponda

- Certificado, expedido por la Administración Militar correspondiente, en el que se haga constar que, durante la realización del Servicio Militar, el solicitante está destinado en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

- Certificado, expedido por la Dirección General de Asuntos Religiosos y Objeción de Conciencia del Ministerio de Justicia (Oficina para la Prestación Social de los Objetores de Conciencia), en el que se haga constar que, durante la realización de la Prestación Social Sustitutiva, el solicitante está destinado en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

c) - Certificado expedido por la Unidad del Ministerio, Consejería u Organismo con competencias en materia de personal, en el que se haga constar la fecha de toma de posesión en un Centro de Destino ubicado en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla.

- Certificado de empadronamiento en una localidad andaluza, Ceuta o Melilla, en el que se haga constar la fecha de empadronamiento.

d) - Original y fotocopia, para su cotejo, de las hojas del libro de familia correspondientes a los hijos, incluido el solicitante.

- Original y fotocopia, para su cotejo, del resguardo de haber abonado la matrícula algún hermano en una Universidad andaluza en el curso anterior.

e) Solicitud de admisión en el proceso en circunstancias excepcionales, que se acompañará a la de admisión al proceso de preinscripción, dirigida al Presidente de la Comisión de Distrito Único, en la que se haga constar el motivo de dichas circunstancias excepcionales y que vendrá acompañada de la documentación original y fotocopia, para su cotejo, que estime oportuna el solicitante.

12.

- Original y fotocopia, para su cotejo, del DNI o Pasaporte por ambas caras.

- Original y fotocopia, para su cotejo, de los mismos documentos que el presente correspondiente de este apartado Segundo A) del presente Acuerdo, referente a su situación académica personal.

- Certificado expedido por la correspondiente universidad, en el que se haga constar de forma expresa que ninguna de las titulaciones solicitadas por el alumno son impartidas en la misma o en otra Universidad que pueda constituir, junto con ella, un distrito único a los efectos de acceso a centros con limitación de plazas de nuevo ingreso.

Segundo B).

Con independencia de la situación académica y de residencia del solicitante, aquellos que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 65%, menoscabo total del habla o pérdida total de audición, deberán de adjuntar certificado acreditativo expedido por la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía (Instituto Andaluz de Servicio Sociales). Aquellos solicitantes que actualmente residen fuera de Andalucía podrán aportar el anterior certificado expedido por el correspondiente organismo de su Comunidad Autónoma.

Tercero. Presentación de la Solicitud.

La solicitud deberá entregarse, preferentemente, en la Universidad Andaluza que inicialmente corresponde al solicitante. En cada universidad las dependencias en que se podrá entregar la solicitud serán, al menos, las siguientes:

Universidad de Almería.
Edificio Central Campus Universitario de La Cañada.
04120-Almería.

Universidad de Cádiz:

Cádiz.
Facultad de Medicina, Plaza de Fragela, s/n.
11003-Cádiz.

Puerto Real.
Campus del Río San Pedro.
Puerto Real. 11510-Cádiz.

Algeciras.
Escuela Universitaria Politécnica, Avda. Ramón Puyol, s/n.
Algeciras. 11202-Cádiz.

Jerez de la Frontera.
Facultad de Derecho.
Avda. León de Carranza, s/n (Monte Alto).
Jerez. 11407-Cádiz.

Universidad de Córdoba.
Sección de Administración de Alumnos.
Área de Acceso Avda. Menéndez Pidal, s/n (Recinto Colegios Mayores Universitarios, La Asunción).
14005-Córdoba.

Universidad de Granada.
Granada.
Edificio Comedores Universitarios.
Calle Severo Ochoa s/n.
18008-Granada.

Ceuta.
Escuela Universitaria de Educación General Básica (E.G.B.).

Calle El Greco núm. 10.
51071-Ceuta.

Melilla.
Campus Universitario de Melilla.
Calle Alfonso XIII, s/n.
52071-Melilla.

Universidad de Huelva.
Negociado de Acceso.
Calle Cantero Cuadrado 6, 1.ª Planta.
21071-Huelva.

Universidad de Jaén:

Jaén.
Edificio núm. 6. (Aulario II).
Paraje Las Lagunillas s/n.
23071-Jaén.

Linares.
Escuela Universitaria Politécnica.
Calle Alfonso X el Sabio núm. 28.
Linares.
23700-Jaén.

Universidad de Málaga:

Campus de El Ejido.
Facultad de Ciencias Económicas y Empr.
Campus de El Ejido s/n.
21071-Málaga.

Campus de Teatinos.
Facultad de Derecho.
Campus de Teatinos s/n.
21071-Málaga.

Universidad de Sevilla.
Rectorado.
Calle San Fernando s/n.
41002-Sevilla.

Cuarto. Fases.
Existirán dos fases en el proceso de preinscripción con los plazos que se especifican en el Anexo II del presente acuerdo.

Primera fase. A esta fase podrán concurrir quienes estén en las siguientes circunstancias académicas:

- Los alumnos que hayan aprobado las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (Selectividad) en la convocatoria de junio del año en que solicite la preinscripción o en convocatorias de cursos anteriores.

- Alumnos que hayan obtenido el título de Formación Profesional de 2.º Grado o el de Técnico Especialista por haber realizado un Módulo Profesional Nivel III en la convocatoria de junio del año en que solicite la preinscripción o en convocatorias anteriores (exclusivamente para titulaciones de sólo 1.º ciclo).

- Alumnos con el Curso Preuniversitario y Pruebas de Madurez superadas.

- Alumnos con el Curso de Orientación Universitaria superado entre los años 1971/1974.

- Bachiller aprobado con anterioridad al Plan 1953.

- Alumnos que posean títulos, universitarios o no, que les faculten para el acceso a la Universidad.

Segunda fase. A esta fase podrán concurrir quienes estén en las siguientes circunstancias académicas:

- Los alumnos que hayan superado las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (Selectividad) en la convocatoria de septiembre del año en que solicite la preinscripción.

- Los alumnos que hayan aprobado el C.O.U., el Bachillerato R.E.M. o el Bachillerato L.O.G.S.E. en la convocatoria de junio o septiembre del presente curso o anteriores (exclusivamente para titulaciones de sólo primer ciclo) y no tienen superada las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (Selectividad).

- Alumnos que hayan obtenido el título de Formación Profesional de 2.º Grado o el de Técnico Especialista por haber realizado un Módulo Profesional Nivel III en la convocatoria de septiembre del año en que solicite la preinscripción.

- Los demás aspirantes que aun correspondiéndoles la Primera Fase no lo hayan solicitado, no obtuvieron plaza o fueron excluidos del proceso en la primera fase por no haber realizado matrícula o reserva en su correspondiente plazo. En esta fase se adjudicarán las plazas que queden tras adjudicar la primera fase.

Quinto. Titulaciones con Pruebas Específicas.

Los solicitantes que deseen iniciar estudios en las titulaciones de Bellas Artes, Traducción e Interpretación o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, deberán realizar una prueba de aptitud para esos estudios, en el supuesto de que así lo establezcan los respectivos Rectorados. Para ello deberán inscribirse en las secretarías de las correspondientes Facultades en los plazos especificados en el Anexo II del presente acuerdo.

Sexto. Procedimiento.

1.º Los solicitantes elegirán, por orden de preferencia, cualesquiera titulaciones y centros ofertadas por las Universidades Andaluzas.

2.º Cada solicitante quedará vinculado por el orden de preferencia por él establecido, es decir, al efectuarse la adjudicación de plazas, se le asignará una plaza correspondiente a la titulación y centro de mayor preferencia posible de las relacionadas. Esta vinculación seguirá aplicándose en todas y cada una de las sucesivas adjudicaciones.

3.º Las listas de comprobación de datos, serán publicadas en la fecha que se indica en el Anexo II del presente acuerdo, pudiéndose presentar alegaciones a las mismas en el plazo señalado en el citado anexo.

4.º Las relaciones de solicitantes, por orden de prelación en las distintas adjudicaciones de plazas, se harán públicas en las Universidades y Centros correspondiente en la fecha que se indica en el Anexo II del presente acuerdo, pudiéndose presentar alegaciones a las mismas en el plazo señalado en el citado anexo.

Dichas relaciones tendrán carácter de Resolución de los correspondientes Rectores, la cual agota la vía administrativa, pudiendo interponerse contra la misma recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, en el plazo de 2 meses. Todo ello sin perjuicio de la posibilidad de solicitar la revisión de dichas adjudicaciones, tal como se regula en el punto séptimo del presente Acuerdo.

5.º Todo solicitante podrá tener asignada, en cada una de las sucesivas adjudicaciones, una plaza y sólo una, que se corresponderá con una titulación en un único centro de las solicitadas. Estará en espera de plaza en todas las titulaciones y centros que figuran en su lista de preferencia en un orden previo a la plaza asignada y no aparecerá en las plazas relacionadas en un orden posterior.

6.º Durante el primer plazo, los solicitantes estarán obligados a realizar matrícula o reserva de plaza según se indica en los siguientes apartados:

1. Solicitantes que han sido admitidos en su primera petición: Formalizarán la matrícula en las secretarías de los centros correspondientes dentro del plazo establecido. No podrá optar a ninguna otra titulación.

2. Solicitantes que desean estudiar la titulación actualmente asignada, no deseando estar en espera de otras peticiones de mayor preferencia: Formalizarán la matrícula en la secretarías correspondientes dentro del plazo establecido.

3. Solicitantes que desean quedar en espera de obtener plaza en titulaciones de mayor preferencia de la asignada: Deberán dirigirse a las Oficinas de Acceso que establezca la Universidad donde reside y realizar, para la plaza asignada, una reserva de la misma, mediante el modelo de impreso que se adjunta como Anexo III.

En sucesivas adjudicaciones los solicitantes irán obteniendo, si es posible, titulaciones de mayor preferencia de las relacionadas en su solicitud sin tener que volver a realizar reserva, es decir, con la primera reserva bastará para aparecer en sucesivas listas que se publiquen y mantener la reserva sobre las nuevas adjudicaciones.

4. Solicitantes que no tienen asignada ninguna plaza, deberán esperar a figurar en las listas correspondientes a sus peticiones y realizar matrícula o reserva en el momento en que resulten asignados en alguna de sus peticiones tal como se indica en los apartados anteriores.

Si un solicitante no ha rellenado los suficientes códigos de titulaciones y centros, y no resulta asignado en la primera fase a ninguna titulación y centro, podrá concursar en la segunda fase. Si ocurriese lo mismo en la segunda fase quedaría a expensas de realizar matrícula en aquellas titulaciones y centros donde hayan quedado plazas vacantes.

En cualquiera de las situaciones anteriores se indicará expresamente a los solicitantes cuándo están en la obligación de realizar la matrícula o reserva de plaza. De no realizar dicha matrícula o reserva decaerán en su derecho en el proceso de preinscripción.

7.º Si un solicitante es reasignado a una nueva plaza de mayor preferencia que la anterior, automáticamente decaerá en su derecho sobre la anterior asignación, que será adjudicada al siguiente aspirante que le corresponda.

8.º Tras la última adjudicación de la primera fase, las plazas para las que no existan solicitantes en lista de espera, se ofertarán en la segunda fase.

9.º Las plazas que no resultasen cubiertas después de haber sido asignadas en la última adjudicación de cada una de las fases, no podrán ser nuevamente adjudicadas a ningún solicitante, salvo por orden riguroso de lista de espera.

Séptimo. Solicitud de revisión.

Para solicitar cualquier revisión será requisito imprescindible acompañar original y fotocopia, para su cotejo, del resguardo en poder del interesado de la solicitud de preinscripción presentada.

Las solicitudes de revisión contra las listas de comprobación de datos o las distintas adjudicaciones se realizarán mediante modelo normalizado, que figura como Anexo IV del presente Acuerdo y que estará disponible en los lugares mencionados en el apartado Tercero. Será dirigida al Presidente de la Comisión del Distrito Unico Universitario de Andalucía, y se efectuará, en el caso de las listas de comprobación de datos, en el plazo que se indica en el Anexo II del presente acuerdo y en el caso de revisiones a las listas de adjudicación dentro de los

dos días hábiles siguientes a la publicación de las dichas listas.

Octavo. Cálculo de notas medias.

Octavo A) Cálculo de la calificación de desempate para solicitantes procedentes de Formación Profesional de 2.º Grado.

En el caso de que se produzcan empates que hagan que el número de solicitantes con igualdad de calificación de acceso para F.P. de 2.º grado o Módulo Profesional de Nivel III sea superior al de plazas ofertadas en este cupo, la calificación de desempate se calculará de la siguiente manera:

A.1. Solicitantes que han cursado la F.P. de 2.º Grado o Módulo Profesional de Nivel III en su totalidad:

Suma de las calificaciones de todas las asignaturas cursadas en la F.P. II o Módulo III necesarias para la obtención del título correspondiente, divididas por el número total de asignaturas.

Si el solicitante no aportase el correspondiente certificado académico se tomará la calificación de desempate de cero puntos.

A.2. Solicitantes que han llegado a la F.P. de 2.º Grado o Módulo Profesional de Nivel III desde el Bachillerato o el COU y como consecuencia tienen convalidadas asignaturas de Formación Profesional o Módulo III:

Suma de las calificaciones de todas las asignaturas del Bachillerato y, en su caso, COU, más las asignaturas cursadas en F.P. II o Módulo III no convalidadas, divididas por el número total de asignaturas consideradas.

Para los cálculos de los dos casos anteriores se utilizarán las calificaciones cuantitativas, en caso de ser cualitativas se tomará el siguiente baremo:

Suficiente: 5.5.
 Bien: 6.5.
 Notable: 7.5.
 Sobresaliente: 9.

La relación de titulaciones y ramas para las que sea necesaria el cálculo de esta calificación de desempate se harán públicas en los lugares especificados en el apartado 3 del presente acuerdo.

Segundo. Cálculo de Notas Medias del expediente de un Titulado.

Al estar en marcha el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias se presentan tres tipos de expedientes académicos:

- B.1. Los configurados por asignaturas.
- B.2. Los configurados por créditos.
- B.3. Los configurados por créditos y por asignaturas.

Por ello, y a fin de homogeneizar las calificaciones de acceso de los titulados, la valoración numérica única de las calificaciones cualitativas se expresa en la siguiente tabla de equivalencia:

Aprobado: 1.
 Notable: 2.
 Sobresaliente: 3.
 Matrícula de Honor: 4.

(Si alguna calificación sólo estuviese expresada en términos cuantitativos, se trasladará a cualitativa en los siguientes rangos: entre 5 y 6.99, Aprobado; entre 7 y 8.99 Notable; y 9 Sobresaliente.) La calificación de acceso se calculará:

B.1. Expedientes configurados por asignaturas.

La calificación de acceso será la suma de todas las calificaciones, según la tabla de equivalencias anterior, de las asignaturas necesarias para la obtención del correspondiente título divididas por el número total de dichas asignaturas. A estos efectos las asignaturas cuatrimestrales tendrán la mitad de su valor (el valor de la calificación en el numerador será la mitad y se considerará con 0.5 en el divisor).

B.2. Expedientes configurados por créditos.

La calificación de acceso será la suma de los créditos superados multiplicados cada uno de ellos por el valor de la calificación que corresponda, a partir de la tabla de equivalencias anterior, y dividido por el número de créditos totales de la enseñanza correspondiente.

B.3. Expedientes configurados por créditos y por asignaturas.

Se procederá según corresponda al carácter de las asignaturas tal como se indica en los dos apartados anteriores y se calculará la media ponderada con las dos calificaciones obtenidas, (los criterios de ponderación se harán públicos en los lugares que se indican en el apartado 3 del presente acuerdo).

Noveno. Simultaneidad de estudios.

Las solicitudes de acceso en régimen de simultaneidad con otros estudios universitarios oficiales ya iniciados en distintos centros (Orden de 28 de septiembre de 1984 del Ministerio de Educación y Ciencia), serán consideradas al final del proceso general de preinscripción, en el supuesto de que exista plaza vacante en la titulación y centro de que se trate, una vez atendidas la totalidad de las respectivas solicitudes consideradas como pertenecientes al Distrito Unico Universitario de Andalucía.

Décimo. Estudios de segundo ciclo.

Los alumnos que deseen iniciar estudios de 2.º ciclo no participarán en el proceso regulado en el presente Acuerdo, sino en el que se establecerá específicamente para los mismos.

Sevilla, 27 de diciembre de 1995.- El Presidente, José Luis Pino Mejías.

ANEXO. I
SOLICITUD DE PREINSCRIPCIÓN PARA INICIAR ESTUDIOS EN TODOS LOS
CENTROS DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS
CURSO ACADÉMICO 1995/96 (PRIMERA FASE)

ATENCIÓN. No escriba nada en los cuadros marcados en rojo (están reservados a la Universidad)

A) DATOS PERSONALES DEL SOLICITANTE:

Dni / Pasaporte Grabación

D.N.I. O PASAPORTE, No _____ LETRA NIF: _____ SEXO. (Hombre/Mujer): _____
 (Adjuntar fotocopia del D.N.I. o Pasaporte)

PRIMER APELLIDO: _____ SEGUNDO APELLIDO: _____

NOMBRE: _____ TELEFONO: (____)/ _____

DOMICILIO: CALLE: _____ NÚMERO: _____

LOCALIDAD: _____ CÓDIGO POSTAL: _____

NACIONALIDAD: ESPAÑOLA O DE OTRO ESTADO MIEMBRO DE LA UNIÓN EUROPEA
 DE ESTADOS NO MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA

TENGO RECONOCIDO UN GRADO DE MINUSVALÍA IGUAL O SUPERIOR AL 65 %; MENOS CABO TOTAL DEL HABLA; O PERDIDA TOTAL DE AUDICIÓN.
 (Adjuntar certificado acreditativo expedido por la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto Andaluz de Servicios Sociales, Junta de Andalucía)

TENGO RECONOCIDA LA CONDICIÓN DE DEPORTISTA DE ALTO NIVEL POR EL CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES.

B) DATOS PREVIOS PARA LA CONSIDERACIÓN DE LA SOLICITUD:

Marque con una "X" el apartado correspondiente a la vía de acceso que cumple el solicitante, por la que efectúa la preinscripción:

11 HE SUPERADO LAS PRUEBAS DE ACCESO EN UNA UNIVERSIDAD ANDALUZA Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO.

12 HE SUPERADO LAS PRUEBAS DE ACCESO EN LA U.N.E.D. Y RESIDO EN ANDALUCÍA, EN CEUTA O EN MELILLA Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO.
 (Adjuntar certificado de empadronamiento con anterioridad al 1 de enero de 1996 y certificado de residencia)

21 HE SUPERADO EL CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA, CON ANTERIORIDAD AL CURSO ACADÉMICO 1974/75, O EL CURSO PREUNIVERSITARIO Y LAS PRUEBAS DE MADUREZ, O EL BACHILLERATO, DE PLANES ANTERIORES A 1963, EN UN CENTRO UBICADO EN ANDALUCÍA, EN CEUTA O EN MELILLA Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO.

31 HE SUPERADO LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE SEGUNDO GRADO, O MÓDULO PROFESIONAL DE NIVEL III, EN UN CENTRO UBICADO EN ANDALUCÍA, EN CEUTA O EN MELILLA Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO.

41 ESTOY EN POSESIÓN DE TÍTULO UNIVERSITARIO O EQUIVALENTE, QUE HABILITA PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD, OBTENIDO EN UN CENTRO UBICADO EN ANDALUCÍA, EN CEUTA O EN MELILLA.

51 HE SUPERADO LAS PRUEBAS DE ACCESO EN LA U.N.E.D. Y RESIDO EN EL EXTRANJERO.
 (Adjuntar certificado de residencia en el extranjero, así como certificación expedida por la U.N.E.D. en el que se haga constar que la universidad elegida como primera opción es una de las ubicadas en Andalucía)

71 NO REUNO LOS REQUISITOS ANTERIORES, PERO SI LOS ACADÉMICOS EXIGIDOS EN LA PRESENTE CONVOCATORIA Y RESIDO O HE TENIDO QUE TRASLADAR MI RESIDENCIA A UNA LOCALIDAD DE ANDALUCÍA, CEUTA O MELILLA.
 (Adjuntar los certificados del cambio de residencia según normativa de Distrito Único Andaluz -ver dorso del Mapa de Titulaciones-)

81 NO CUMPLÓ NINGUNO DE LOS APARTADOS ANTERIORES PERO REUNO LOS REQUISITOS ACADÉMICOS EXIGIDOS EN LA PRESENTE CONVOCATORIA Y NINGUNA DE LAS TITULACIONES QUE SOLICITO SON IMPARTIDAS EN LA UNIVERSIDAD (O CONJUNTO DE UNIVERSIDADES) EN LA QUE ME CORRESPONDE CURSAR ESTUDIOS.
 (Solo se podrán solicitar los centros y titulaciones **NO MARCADAS CON UN ASTERISCO ****)
 (Adjuntar certificado expedido por la correspondiente universidad, en el que conste de forma expresa que ninguna de las titulaciones solicitadas se imparten en la misma o en otra universidad que pueda constituir, junto con ella, un 'distrito único')

91 NO HE SEÑALADO NINGUNO DE LOS APARTADOS ANTERIORES Y REUNO LOS REQUISITOS ACADÉMICOS PARA ACCEDER A LA UNIVERSIDAD.
 (En este caso, su solicitud únicamente será considerada en el supuesto que queden plazas vacantes una vez finalizada la adjudicación de las mismas entre todos los solicitantes (fase de junio y septiembre) que cumplan, al menos, uno de los apartados anteriores)

LEA CON ATENCIÓN LOS SIGUIENTES EPÍGRAFES Y RELLENE EL QUE LE CORRESPONDA

A) SI VD. SEÑALÓ LOS APARTADOS 11 ó 41 indique en qué Universidad Andaluza : _____ (universidad)

B) SI VD. SEÑALÓ EL APARTADO 51 indique la Universidad Andaluza elegida : _____ (universidad)

C) SI VD. SEÑALÓ LOS APARTADOS 12, 71, 81 ó 91 indique la Provincia de Residencia : _____ (provincia)

D) SI VD. SEÑALÓ LOS APARTADOS 21 ó 31 indique la Provincia del Centro : _____ (provincia)

A RELLENAR POR LA UNIVERSIDAD:

Identificación: ____/____/____ Fecha Entrada: ____/____/____

Codificación: -----(,,)

Opción Universidad Provincia Código 90

DECLARO bajo mi responsabilidad que todos los datos son ciertos y que esta es la ÚNICA SOLICITUD presentada para iniciar estudios en las Universidades Andaluzas.
 FIRMA DEL SOLICITANTE

EXCMO. Y MGFCO. SR. RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE : _____
 (Universidad de entrega)

FECHA: ____/____/____

C) DATOS ACADÉMICOS DEL SOLICITANTE:
 Señale con una 'X' el apartado correspondiente a su situación académica por la que efectúa la preinscripción, y cumplimente los datos demandados

1 HE SUPERADO LAS PRUEBAS DE ACCESO Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO
 (Adjuntar fotocopia, y original, para su cotejo, de la tarjeta de Selectividad)
 Señale y rellene uno sólo de los 4 apartados siguientes según corresponda :

1.1 OPCIÓN/ES DEL COU EN EL CURSO 88/89 O POSTERIOR Indicar entre (A, B, C, D)

1.2 OPCIÓN DEL COU CON ANTERIORIDAD AL CURSO 88/89 Elegir entre (A, B, C, D)

1.3 MODALIDAD DEL BACHILLERATO R.E.M. Indicar entre (1, 2, 3, 4, 5, 6)

1.4 OPCIÓN/ES DEL BACHILLERATO L.O.G.S.E. Indicar entre (A, B, C, D, E)

2 HE SUPERADO EL C.O.U. CON ANTERIORIDAD AL CURSO ACADÉMICO 1974-75, O EL CURSO PREUNIVERSITARIO Y LAS PRUEBAS DE MADUREZ, O EL BACHILLERATO POR UN PLAN ANTERIOR A 1953, Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE TÍTULO UNIVERSITARIO. Elegir una opción entre (A, B, C, D)

(Adjuntar fotocopia y original, para su cotejo, de las correspondientes páginas del libro de calificación escolar)

3 HE SUPERADO LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE 2º GRADO O MÓDULO PROFESIONAL DE NIVEL III Y NO ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO UNIVERSITARIO.

RAMA DE F.P. 2º GRADO Indicar entre (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, Y)

(Adjuntar fotocopias de Certificación Académica Oficial con la nota media final y de Certificación del Expediente Académico expedida por el Centro de Formación Profesional según instrucciones dictadas a los Centros por la Consejería de Educación y Ciencia en fecha 3 de marzo de 1995)

(Adjuntar fotocopia del título obtenido o del resguardo de haber abonado los derechos de expedición del mismo)

4 ESTOY EN POSESIÓN DE UN TÍTULO QUE HABILITA PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD.

(Adjuntar certificación académica oficial donde conste la totalidad de las calificaciones obtenidas en la correspondiente titulación)

SI VD. SEÑALÓ LOS APARTADOS 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ó 3 indique la calificación de acceso:

INDIQUE LA CONVOCATORIA EN QUE FINALIZÓ LOS ESTUDIOS PARA EL ACCESO (F=Febr/J=Jun/S=Sept) /

(F/J/S) (AÑO)

¿ESTÁ REALIZANDO ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL CURSO 95/96, (SI/NO)? _____

(S/N)

SI RESPONDIÓ AFIRMATIVAMENTE A LA PREGUNTA ANTERIOR, ¿DESEA SIMULTANEAR DICHS ESTUDIOS CON LOS QUE SOLICITA EN ESTE IMPRESO (SI/NO)? _____

(Ver instrucciones al respecto que figuran en el Mapa de Titulaciones) (S/N)

A COMPLIMENTAR POR QUIENES ESTÉN O HAYAN ESTADO MATRICULADOS EN UNA UNIVERSIDAD ANDALUZA Y NO ESTÁN EN POSESIÓN DE ALGÚN TÍTULO UNIVERSITARIO

Indique el código (indicar el código más aproximado de los que figuran en el Mapa de Titulaciones)

RELACIÓN DE ESTUDIOS POR ORDEN DE PREFERENCIA

Escoger los códigos (de 6 cifras) de la Relación de Titulaciones por Centros que se Imparten en las Universidades Andaluzas (Mapa de Titulaciones)

1	16	31	46	61	76	91
2	17	32	47	62	77	92
3	18	33	48	63	78	93
4	19	34	49	64	79	94
5	20	35	50	65	80	95
6	21	36	51	66	81	96
7	22	37	52	67	82	97
8	23	38	53	68	83	98
9	24	39	54	69	84	99
10	25	40	55	70	85	100
11	26	41	56	71	86	101
12	27	42	57	72	87	102
13	28	43	58	73	88	103
14	29	44	59	74	89	104
15	30	45	60	75	90	105

RELLENE CON CUIDADO EL ORDEN DE PREFERENCIA DE LOS ESTUDIOS, YA QUE SERÁ VINCULANTE DURANTE TODO EL PROCESO DE PREINSCRIPCIÓN. NO SE ATENDERÁN LAS RECLAMACIONES DE CAMBIO DE ORDEN, SUPRESIÓN O AMPLIACIÓN DE LOS ESTUDIOS.

ejemplar para

ANEXO II

Fechas y plazos para la Preinscripción del curso 96/97 (año 1996).

Primera Fase.
 Plazo de entrega de solicitudes: Del 1 al 17 de julio.
 Plazo de inscripción en las Pruebas Específicas: Del 1 al 5 de julio.
 Publicación de listas de Comprobación: 29 de julio.
 Plazo de alegaciones a las listas de Comprobación de Datos: Del 29 de julio al 7 de agosto.
 Publicación de las listas de la 1.ª adjudicación: 2 de septiembre.
 1.º Plazo de matrícula o reserva: Del 2 al 10 de septiembre.
 Publicación de las listas de la 2.ª adjudicación: 16 de septiembre.
 2.º Plazo de matrícula o reserva: Del 16 al 18 de septiembre.
 Publicación de las listas de la 3.ª adjudicación: 23 de septiembre.
 3.º Plazo de matrícula: Del 23 al 27 de septiembre.

Segunda Fase.
 Plazo de entrega de solicitudes: Del 30 de septiembre al 4 de octubre.
 Plazo de inscripción en las Pruebas Específicas: Del 30 de septiembre al 4 de octubre.
 Publicación de las listas de la 1.ª adjudicación: 16 de octubre.
 1.º Plazo de matrícula o reserva: Del 16 al 23 de octubre.
 Publicación de las listas de la 2.ª adjudicación: 29 de octubre.
 2.º Plazo de matrícula: Del 29 al 31 de octubre.

ANEXO III

PREINSCRIPCIÓN PARA INICIAR ESTUDIOS EN TODOS LOS CENTROS DE LAS UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA (Reserva de Plaza)

D/Dña. _____ con DNI: _____, reserva la plaza actualmente asignada en la titulación _____ de la Universidad _____ en el centro _____ de _____ En _____ a _____ de 199 _____

IMPORTANTE: (Firma del interesado)
 Según lo establecido en la normativa que regula los procedimientos del Distrito Único Andaluz, esta reserva de plaza es válida durante todo el proceso. No será necesario realizar una nueva reserva, aun en el caso de obtener otra nueva plaza y desear continuar todavía en espera de obtener otra siguiente en una posterior adjudicación.
 Si obtuviese una plaza en la que desea realizar su matrícula, deberá hacerla efectiva en el centro correspondiente dentro del plazo que se establezca.
 Todo solicitante que sea asignado a una nueva plaza deberá renunciarse automáticamente en su derecho sobre la que hasta ese momento tenía reservada y que será adjudicada a otro solicitante. La reserva anteriormente realizada es válida para la nueva adjudicación.
 Tras la última adjudicación será necesario realizar la matrícula en la titulación y centro asignado, de otro modo renunciará al ingreso en las Universidades Andaluzas en esta fase. Las plazas de los distintos centros serán públicas en las oficinas de secretaría de cada universidad.

ANEXO IV

PREINSCRIPCIÓN PARA INICIAR ESTUDIOS EN TODOS LOS CENTROS DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS CURSO ACADÉMICO 1995/97

ALFAGACIONES (Marque con una X donde proceda, y complete, en su caso, el resto de datos)

Fecha de Entrada: ____/____/____
 Hora de Entrada: ____:____

LA LISTA DE COMPROBACIÓN DE DATOS
 LA LISTA DE ADMISIÓN DE _____ AL _____ NOMBRE DE LA ENTIDAD: _____ (Marque el que figure en el impreso de su entidad)

SI DATOS PERSONALES DEL INTERESADO:
 DNI Y NOMBRE: _____ SEXO: _____
 PATERNO: _____ MATRNO: _____
 CIUDAD: _____ TELÉFONO: _____
 DIRECCIÓN: _____ NOMBRE: _____
 DISTRITO: _____ COLEGIO: _____

ALFAGACIONES QUE FORMULA:
(Marque con una X donde proceda, y complete, en su caso, el resto de datos)

ERRORES EN EL D.N.I. O LETRA DEL N.I.F. LO CORRECTO ES _____
 ERRORES EN EL NOMBRE O APELLIDOS LOS CORRECTOS SON LOS QUE FIGURAN EN EL PRESENTE IMPRESO
 ERRORES EN LA UNIVERSIDAD DONDE REALIZÓ LAS PRUEBAS DE ACCESO LA CORRECTA ES _____
 ERRORES EN LA PROVINCIA DE RESIDENCIA LA CORRECTA ES _____
 ERRORES EN LA OFICINA DE COPIA O MODALIDAD DEL BACHILLERATO
 FIGURAN INCORRECTAMENTE LA _____ DEBE FIGURAR LA _____
 LA QUE FIGURA ES CORRECTA, PERO ADEMAS DEBE FIGURAR LA _____
 ERRORES EN EL CUPO
 FIGURAN EN EL CUPO _____ Y DEBE FIGURAR EN EL CUPO _____
 ERRORES EN LOS ESTUDIOS SOLICITADOS LOS QUE NO ESTÁN CORRECTAMENTE GRABADOS FIGURAN SEÑALADOS EN LA FOTOCOPIA DE LA COPIA DE LA SOLICITUD QUE SE ADJUNTA
 OTRAS ALFAGACIONES: _____

EL/MO SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DEL DISTRITO ÚNICO UNIVERSITARIO DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE CULTURA

RESOLUCION de 13 de noviembre de 1995, de la Dirección General de Bienes Culturales, adjudicando diez ayudas de desplazamiento y estancia para los gastos que se deriven de la asistencia al Máster en Información y Documentación.

A la vista de la propuesta formulada por la Comisión encargada de la evaluación y selección de las solicitudes de las ayudas convocadas por esta Dirección General de Bienes Culturales, Resuelvo la adjudicación de las mismas a los siguientes solicitantes:

- Don José Manuel Algarbani Rodríguez.
- Doña M.ª Isabel Enríquez Borja.
- Doña M.ª Isabel Estévez Hidalgo.
- Doña Pilar Galán Gómez.
- Doña Paz García de Paredes Rodríguez de Austria.
- Doña Aurora Lucena Ortiz.
- Doña Eva M.ª Martínez Moreno.
- Don Marcos Reina Segovia.
- Doña Fátima Robles López.
- Doña Asunción Villalba Pastor.

Sevilla, 13 de noviembre de 1995.- El Director General, Marcelino Sánchez Ruiz.

RESOLUCION de 29 de noviembre de 1995, de la Dirección General de Bienes Culturales, por la que se hace pública la subvención concedida a la Universidad de Granada, al amparo de la Orden que se cita.

La Dirección General de Bienes Culturales, al amparo de la Orden de 20 de septiembre de 1990, de la Consejería de Cultura y M.A., por la que se establece el procedimiento general para la concesión de subvenciones y ayudas, y de acuerdo con lo dispuesto en el art. 21.1 de la Ley 9/93, de 30 de diciembre, de Presupuestos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para 1994, ha acordado hacer pública la siguiente concesión de subvención:

Solicitante: Universidad de Granada-E. U. de Bibliotecología y Documentación.

A N E X O

- «Actividades de Física y Química para el Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria», material curricular presentado por don Emilio Solís Ramírez y doña Begoña Canosa Rodrigo.

- «Actividades de Física y Química para primer curso de Bachillerato», material curricular presentado por don Emilio Solís Ramírez y doña Begoña Canosa Rodrigo.

RESOLUCION de 21 de febrero de 1996, de las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización de las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Las Ordenes de 10 de diciembre de 1992 (BOE de 12 de enero de 1993), la de 19 de mayo de 1994 (BOE del 24) y la de 4 de agosto de 1995 (BOE del 18), regulan con carácter básico las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Asimismo, la Orden de 8 de enero de 1996 (BOJA de 23 de enero), por la que se crea la Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de las pruebas de acceso a las Universidades andaluzas faculta a las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional para desarrollar todo lo relacionado con dichas pruebas.

Por ello, con el fin de mejorar la organización de las pruebas de acceso y facilitar a los centros que anticipan el Bachillerato y a los alumnos que aspiran a ingresar en las Universidades andaluzas, información sobre las mismas, las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional en virtud de las atribuciones que tienen conferidas resuelven:

I. Ambito de aplicación

Primera.

1. La presente Resolución será de aplicación para quienes habiendo obtenido el título de Bachiller conforme el artículo 29 de la Ley Orgánica 1/90 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, deseen realizar la prueba de acceso necesaria para iniciar los estudios universitarios.

2. A las pruebas de acceso es de aplicación la Orden de 10 de diciembre de 1992 (BOE de 12 de enero de 1993), modificada y actualizada por las Ordenes de 19 de mayo de 1994 (BOE del 24) y 30 de mayo de 1995 (BOE del 7 de junio), al ser norma de carácter básico.

II. Plan de Trabajo de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria

Segunda.

1. La Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargada de la organización de las pruebas de acceso a la Universidad con independencia de las competencias que le asigna la Orden de 10 de diciembre de 1992, ya citada, podrá solicitar de los servicios de Inspección Educativa, si lo estima conveniente y a través de las Comisiones Universitarias, las programaciones elaboradas por los departamentos didácticos de aquellas materias que forman parte de las pruebas de acceso a la Universidad y cuantos datos consideren de interés.

2. Tras la convocatoria de junio, las Comisiones Universitarias delegadas en cada Universidad de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria, elaborarán un informe a ésta que recoja los resultados obtenidos por los alumnos de los diferentes centros, así como una relación de los problemas detectados. Dicho informe se remitirá a las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y a la de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional.

III. Elaboración de las pruebas

Tercera.

1. La Comisión Coordinadora Interuniversitaria encargará la elaboración de las pruebas a especialistas de: La Universidad, los Servicios de Inspección de Educación, los Institutos de Enseñanza Secundaria y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos concedores del currículo del bachillerato.

2. Para orientar la elaboración de las pruebas que habrán de adaptarse a lo establecido en el Decreto 126/94 (BOJA de 26 de julio), la Comisión Coordinadora Interuniversitaria establecerá directrices generales que garanticen la homogeneidad en el formato.

3. Los especialistas que elaboren las pruebas adjuntarán a éstas criterios de corrección que especifiquen tanto el valor asignado a cada parte de las mismas como cuantas precisiones sobre la ponderación de las respuestas se consideren necesarias para una valoración objetiva.

4. En la elaboración y selección de las pruebas la Comisión garantizará el secreto que el apartado undécimo.4 de la Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1992 (BOE de 12 de enero de 1993) les encomienda.

IV. Coordinación con los centros

Cuarta.

1. Las Comisiones Universitarias serán las encargadas de informar a los Centros a través de ponencias nombradas al efecto. Se constituirá una ponencia para cada una de las materias que hayan de ser objeto de examen en las pruebas de acceso y estarán formadas en cada Universidad por dos ponentes, un profesor universitario nombrado por el Rector correspondiente y un especialista de la materia nombrado por la Consejería de Educación y Ciencia, entre funcionarios pertenecientes al Servicio de la Inspección Educativa, al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria o al cuerpo de profesores de Artes Plásticas y Diseño.

2. Las ponencias informarán a los centros sobre la estructura y organización de las pruebas y facilitarán modelos de examen de las diferentes materias.

3. Las reuniones de información con los centros serán canalizadas a través de la Comisiones universitarias. Se desarrollarán a lo largo del curso escolar y serán, al menos, una por trimestre.

V. Inscripción de los alumnos

Quinta.

1. Los Institutos de Enseñanza Secundaria y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos remitirán a la Universidad a la que se encuentren adscritos, entre los días 1 y 5 de junio y los días 3 y 6 de septiembre una relación certificada en la que figurarán los alumnos que se presentan a la convocatoria correspondiente de la prueba de acceso. La relación se ordenará de acuerdo con la opción a la que concurren e incluirá los siguientes datos: Nombre del alumno, nota media de su expediente de Bachillerato, materias vinculadas a la opción y, en su caso, opciones a las que concurre y finalmente materias propias de modalidad hasta completar las tres o, en su caso, las cuatro de las que debe examinarse conforme a lo regulado en

los apartados 7.º y 8.º de la Orden de 10 de diciembre de 1992. Tanto las materias vinculadas como las propias de modalidad tendrán que haber sido cursadas en segundo curso de Bachillerato.

2. Los alumnos que concurren a las pruebas de acceso abonarán las Tasas correspondientes en la misma cuantía que los alumnos del Curso de Orientación Universitaria y formalizarán su inscripción en la forma que determine la Universidad a la que está adscrito su centro.

Sexta.

1. La nota media del Bachillerato no incluirá la calificación obtenida en las Enseñanzas de Religión Católica, regulada por el Real Decreto 2438/94 de 16 de diciembre (BOE de 26 de enero de 1995), y la Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 13 de diciembre de 1994, por la que se establece el currículum de Religión Católica en el Bachillerato de Andalucía (BOJA del 10 de enero de 1995), tal como viene dispuesto en el artículo 16.3 del Real Decreto 1700/91 de 29 de noviembre (BOE del 2 de diciembre), por el que se establece la estructura del Bachillerato, ni de otras confesiones religiosas tal como se establece en el artículo 5.3 del Real Decreto 1438/91, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

2. Para la obtención de la nota media se computarán, exclusivamente, las calificaciones obtenidas en las materias comunes, específicas y optativas de los dos cursos de la modalidad de Bachillerato cursado o, en su caso, los cursos declarados equivalentes en los cuadros de equivalencias establecidos en los Anexos I, II y VI del Real Decreto 986/ de 14 de junio. La nota media se obtendrá con dos decimales.

3. Aquellos alumnos y alumnas que hubieran obtenido en el segundo curso de Bachillerato una nota media igual o superior a nueve puntos, se les podrá consignar la mención de «Matrícula de Honor» en el expediente y libro de calificaciones. Dicha mención, se concederá a un número de alumnos no superior al 5%.

VI. Sobre el desarrollo de las pruebas

Séptima.

1. En el segundo ejercicio de la prueba, los alumnos deberán examinarse de tres materias: Las vinculadas para la opción por la que se presentan, independientemente de que las hayan cursado como obligatorias o como optativas, y dos o una más propias de modalidad, hasta completar las tres.

No obstante, en el caso de que un alumno se presente por más de una opción por haber cursado como optativas alguna o algunas de las materias vinculadas a otras opciones de estudios universitarios, se procederá de la siguiente forma:

a) Si las asignaturas vinculadas a las opciones a las que concurre suman tres o más, se examinará únicamente de ellas.

b) Si las asignaturas vinculadas a las opciones a las que concurre son solamente dos, el alumno completará las tres de que debe examinarse con una materia propia de modalidad independientemente de que la haya cursado como obligatoria de itinerario o como optativa.

c) En todo caso, si finalmente se presentara a las pruebas de acceso a la Universidad por una única opción, deberá examinarse de las materias de modalidad incluidas en ella y de dos o una más, propias de modalidad hasta completar las tres.

2. Inmediatamente después de conocer las calificaciones finales obtenidas en el curso, el alumno comunicará mediante escrito dirigido al Director del Centro, la o las

materias vinculadas o la opción u opciones por las que se presenta, así como las restantes materias que completan las mismas.

Octava.

1. Independientemente de que el alumno realice las pruebas por una o más opciones, la nota final es única tal como se indica en el apartado noveno de la Orden de 10 de diciembre de 1992. Por lo tanto, en ningún caso cabe la posibilidad de desdoblarse la nota del segundo ejercicio ni de eliminar de su cómputo ninguna de las notas obtenidas. Una vez superadas las pruebas, la misma nota dará acceso a una u otra de las vías prioritarias que señala la Orden de 30 de mayo de 1995 (BOE de 7 de junio).

2. La elección de materias o de opciones llevada a cabo para la convocatoria de junio podrá modificarse en las sucesivas convocatorias a las que el alumno tenga derecho, respetando siempre lo establecido en el apartado séptimo.1 anterior. Para ello, el interesado deberá notificar su decisión por escrito al Director del centro con anterioridad a las fechas que se indican en el apartado quinto.1 para que pueda ser incluido en la relación que se envía a la Universidad.

VII. Tribunales

Novena.

1. Los Tribunales serán nombrados por la Comisión Coordinadora Interuniversitaria, a propuesta de las Comisiones Universitarias, entre especialistas que se encuentren impartiendo docencia durante el curso académico correspondiente, en la Universidad y en los centros que imparten el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Estos especialistas serán designados en igual número entre Profesores de Universidad y Profesores de Enseñanza Secundaria, sin perjuicio de que para garantizar la participación de profesores especialistas, puedan incorporarse un número mayor de profesores de Educación Secundaria que en ningún caso superará el 60% del total.

2. Los Presidentes de los distintos Tribunales serán nombrados por el Rector de la Universidad, Presidente de la Comisión Universitaria correspondiente, entre profesores numerarios de los cuerpos docentes universitarios.

Los Secretarios de los mismos serán igualmente nombrados por el Rector entre los vocales del Tribunal.

3. Los Tribunales que incluyan pruebas correspondientes al Bachillerato artístico, podrán incorporar a profesores de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos que reúnan los requisitos mencionados en el apartado 1 anterior.

Décima.

1. Los profesores que reúnan el requisito establecido en el apartado noveno anterior y que deseen formar parte de los Tribunales lo solicitarán a la Comisión Universitaria que le corresponda en los plazos que establezca.

2. La designación de los vocales especialistas tanto en el cupo de profesores de Universidad como en el de profesores de Enseñanza Secundaria y, en su caso, de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, se efectuará por sorteo siempre que el número de solicitantes exceda al número de Vocales necesarios para constituir los Tribunales, entre los que reúnan los requisitos fijados en el apartado 1 de la base novena anterior.

No obstante, podrán formar parte de los Tribunales sin necesidad de sorteo los miembros de las Comisiones Universitarias. Asimismo, se podrá incluir en los Tribunales, en calidad de vocales, a los profesores especialistas adscritos a las Comisiones Universitarias de coordinación y

seguimiento con los centros, referidos en la base cuarta de la presente Resolución.

3. En aquellas especialidades en que el número de solicitantes sea inferior al de vocales necesarios, las Comisiones Universitarias designarán de oficio a los profesores que se precise. En todo caso y si esta situación se repite, la designación se hará de forma rotativa para evitar que recaiga en las mismas personas en convocatorias consecutivas.

4. Asimismo, serán miembros especiales del Tribunal, los Vocales de centros. Estos serán nombrados por el Rector, a propuesta del Director del Centro, dependerán de los Presidentes de Tribunales con las tareas que se les encomienda, sin poder, en cualquier caso, desempeñar tareas correctoras ni examinadoras.

VIII. Reclamaciones de los alumnos

Decimoprimeramente.

1. Los criterios de corrección específica a los que se refiere la base tercera de la presente Resolución, deberán ser conocidos por los miembros del Tribunal en el momento de celebrarse las pruebas y servirán de base para la corrección de ejercicios. Asimismo, se harán públicos una vez realizados los exámenes en los centros en los que los alumnos hayan cursado sus estudios de Bachillerato.

En los ejercicios concretos que se entreguen a los alumnos deberá figurar la puntuación máxima que se asigna a cada parte del mismo.

2. En las reclamaciones que presenten los alumnos contra las calificaciones obtenidas, deberán constar el o los criterios de corrección que estimen mal aplicados, así como cuantas alegaciones estimen oportunas.

3. El plazo para presentar reclamaciones será de cinco días, contados a partir del siguiente de la publicación de las calificaciones, y se presentarán ante el Rector de la Universidad de donde dependa el alumno.

La resolución se dictará en el plazo más breve posible, y dicha resolución pone fin a la vía administrativa.

DISPOSICION TRANSITORIA UNICA

Hasta el final del curso 95/96 las ponencias a que refiere la base IV mantendrán la composición que ha establecido la Comisión Interuniversitaria.

Sevilla, 21 de febrero de 1996.- El Director General, José Luis Pino Mejías. El Director General, Alfonso Vázquez Medel.

CONSEJERIA DE MEDIO AMBIENTE

RESOLUCION de 28 de diciembre de 1995, de la Agencia de Medio Ambiente, por la que se autorizan medidas cinegéticas de carácter excepcional en el coto privado de caza El Carnero, con matrícula J-11.202, situado en el término municipal de Andújar de la provincia de Jaén.

Vista la solicitud presentada por don Marcos Aguilar Ibáñez, titular del coto privado de caza denominado «El Carnero», con matrícula J-11.202, de categoría A de acuerdo con la Orden de Regulación de la caza en Andalucía de 25 de junio de 1991, situado en el término municipal de Andújar de la provincia de Jaén, en la que expresa la situación de sobrepoblación de ciervos del coto de referencia y solicita se le autorice a la eliminación de parte de dicha población de forma regular para evitar sus efectos negativos sobre la vegetación.

Visto el informe favorable de la Delegación Provincial de Medio Ambiente en Jaén, sobre el contenido de dicha solicitud.

Teniendo en cuenta que la población de ciervos no puede escapar de los linderos del coto, por estar cercado totalmente con malla cinegética instalada por los titulares de los cotos colindantes, todos ellos de categoría C.

Teniendo en cuenta que la eliminación de un número de ciervos que representa menos del cuarenta por ciento de la población total, de acuerdo con los datos de la solicitud y el informe de referencia, tendría como consecuencia que en breve plazo se volvería a producir una situación similar a la actual.

Vista la Orden de la Consejería de Agricultura y Pesca de 25 de junio de 1991 de Regulación de la Caza en Andalucía y en virtud de la Disposición Adicional Tercera 3.ª, faculta a esta Presidencia, según Decretos 148/94, de 2 de agosto (BOJA núm. 121, de 3 de agosto de 1994) y 156/94, de 10 de agosto (BOJA núm. 139, de 6 de septiembre de 1994), para tomar medidas especiales cuando concurren circunstancias de carácter excepcional, como son la existencia de especies cazables que puedan resultar especialmente perjudiciales para los montes y la fauna silvestre.

Ante la circunstancia de suma urgencia que justifica la imposibilidad de reunir al Consejo Provincial de Medio Ambiente, Forestal y de Caza, que por otra parte se encuentra actualmente en fase de constitución.

HE RESUELTO

Autorizar la captura de ejemplares de la especie ciervo en el coto de referencia, debiéndose de ajustar a las siguientes condiciones:

a) El período de captura autorizado es durante todo el año 1996, finalizando la autorización por lo tanto el 31 de diciembre de ese año.

b) El objetivo de las capturas es hacer desaparecer toda la población de ciervos del interior del cerramiento, para evitar que vuelva a producirse una situación similar en el futuro, al menos mientras persistan las circunstancias actuales del coto, en cuanto a tipo de aprovechamiento cinegético, categoría y cercas existentes.

Por lo tanto, se podrán capturar ejemplares de esta especie de cualquier sexo o clase de edad.

c) Los métodos de captura autorizados son:

- Captura en vivo.
- Caza a rececho.
- Monterías específicas para esta especie, con ayuda de perros.

Se dará preferencia a los métodos autorizados en el orden en que se relacionan, de manera que no se usará un método hasta que no se observe la ineficacia o imposibilidad de aplicación del anterior.

d) La ejecución de las capturas por cualquier método deberá realizarse por el titular del coto o personas autorizadas por él, quedando prohibida la comercialización de dicha actividad.

e) Los ejemplares que se capturen en vivo o la carne de los que se abatan no podrán ser comercializados, por lo que se deberán ceder de forma gratuita a personas o entidades que los necesiten para sus fines propios.

f) La Delegación Provincial de Medio Ambiente en Jaén tomará las medidas oportunas que garanticen el correcto cumplimiento de las anteriores condiciones.

Asimismo, el titular del coto deberá enviar a la Dirección General de Gestión del Medio Natural de esta Consejería un resumen sobre los resultados de las capturas,

APÉNDICE 2

**Enseñanzas mínimas de
Bachillerato en Andalucía**

1. Disposiciones generales

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

DECRETO 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

La Comunidad Autónoma de Andalucía es competente en materia de regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, a tenor del artículo 19 del Estatuto de Autonomía de Andalucía, y sin perjuicio de lo dispuesto en los artículos 27 y 149.1.30 de la Constitución, y de las Leyes Orgánicas que los desarrollan.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 4.2., reconoce al Gobierno del Estado la competencia para fijar, en relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todo el alumnado y la validez de los títulos correspondientes. Y a continuación, en su artículo 4.3., determina que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas establecerán, en sus respectivos ámbitos de gestión, el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

Toda vez que el Gobierno ha promulgado el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, que modifica los anteriores Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al Bachillerato, introduciendo cambios que afectan tanto a la relación de materias que debe cursar el alumnado en este nivel educativo, como al currículo de las mismas, corresponde a la Administración educativa andaluza actualizar y adecuar su propia normativa reguladora al respecto, a través del presente Decreto que viene a modificar el anterior 126/1994, de 7 de junio.

El presente Decreto modifica determinados aspectos estructurales del Bachillerato, en el sentido de vincular las materias comunes a un determinado curso; introducir nuevas materias propias de modalidad, que darán mayor solidez a la formación común y específica de las diferentes modalidades de Bachillerato; y por último, dotar de mayor concreción a los currículos de las diferentes materias. Una adecuada conexión con los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria que también han sido reformados, hace aún más necesarios los cambios señalados.

Se amplía el currículo de la materia de Filosofía y se fija su enseñanza como materia común en los dos cursos de este nivel. De igual modo, se establecen como materias propias de modalidad Dibujo Técnico II, para las modalidades de Bachillerato de Artes, de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y de Tecnología; e Historia de la Música y Griego II, para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

El currículo ha de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la Ley ha asignado al Bachillerato: favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos y alumnas, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia, y prepararlos, en fin, para estudios posteriores, ya sean universitarios, o de naturaleza técnico-profesional. Estas finalidades han de estar presentes de forma equilibrada en el Bachillerato, que también ha de atender debidamente a las distintas vías que se abren al alumnado al concluirlo, bien para proseguir estudios superiores o para incorporarse a la vida activa.

Por otro lado, y de acuerdo con los principios generales que según el artículo 2, apartado 3, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, han de regir la actividad educativa, el currículo del Bachillerato ha de establecerse de modo que permita la autonomía docente de los centros y la participación del alumnado. Tal planteamiento permite y exige al profesorado adecuar la docencia a las características del alumnado y a la realidad educativa de cada centro. Al profesorado, en consecuencia, le corresponde programar la docencia para desarrollar el currículo establecido.

El Anexo del presente Decreto establece los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las materias comunes y las propias de cada modalidad del Bachillerato, y apunta también principios metodológicos básicos de estas enseñanzas. Por lo que se refiere a los objetivos educativos de las materias del Bachillerato, éstos aparecen formulados en términos de capacidades que se espera que los alumnos y las alumnas desarrollen mediante las correspondientes enseñanzas, y, que, a su vez se relacionan con las capacidades de carácter más general que, según

la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, el Bachillerato ha de contribuir a desarrollar.

Para cada materia es preciso, por lo demás, establecer los contenidos que se consideran más adecuados para alcanzar las capacidades propuestas en los objetivos. Tales contenidos son de diferente naturaleza. Algunos se refieren a conceptos, a conocimientos de hechos y de principios; otros, a procedimientos, o modos de saber hacer en la correspondiente disciplina; los hay, en fin, consistentes en actitudes relacionadas con valores y pautas de actuación. Estas tres categorías de contenidos no se presentan por separado, pero se incluyen de acuerdo con las características de las materias.

Se ha procurado, en consecuencia, mantener un equilibrio entre el tratamiento que se da a la enseñanza y el aprendizaje de los hechos y conceptos y los demás ámbitos de conocimiento de tipo procedimental y actitudinal. Esta visión integrada de los contenidos es indisoluble con una práctica educativa que persigue el desarrollo armónico de la persona, ya que el aprendizaje de conceptos y procedimientos no puede separarse del de las actitudes, valores y normas que rigen la vida en sociedad.

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación, éstos, que constan de un enunciado y una breve explicación, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcance el alumnado en relación con las capacidades indicadas en los objetivos de la materia. Su nivel de cumplimiento ha de ser medido en el contexto de los objetivos educativos, con flexibilidad y no de forma mecánica. Tales criterios de evaluación han de servirle al profesorado para evaluar no sólo los aprendizajes, sino todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el grupo de alumnos y de alumnas.

En el establecimiento del currículo de Bachillerato, adquieren una gran relevancia los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas que configuran las materias. Esa relevancia, por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad del alumnado que, al comenzar estos estudios, ha adquirido en cierto grado el pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo ha consolidado, por lo que debe continuar desarrollándolo. El Bachillerato ha de contribuir a ello, así como a la consolidación y desarrollo de otras capacidades sociales y personales.

La especialización disciplinar, por otro lado, ha de ir acompañada de un enfoque genuinamente pedagógico, que atienda a la didáctica de cada una de las disciplinas. Como principio general, hay que resaltar que la metodología en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumnado y, al mismo tiempo, estimular sus capacidades para el trabajo en equipo, potenciar las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones de lo aprendido a la vida real.

Siendo la finalidad fundamental de la educación en este nivel educativo la de consolidar y completar la autonomía de los alumnos y alumnas, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo personal, resulta imprescindible incidir de forma intencionada y explícita desde la acción educativa en la adopción de las actitudes y los valores que, desde el respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad, contribuyen a crear una sociedad más desarrollada y justa. En este sentido, no se ha considerado necesario proponer una organización de los contenidos actitudinales en bloques temáticos correspondientes a cada materia, porque desde todas ellas, así como desde la organización de los centros y desde los modelos de relación que en ellos se establecen, se debe contribuir a la formación para la ciudadanía buscando la interiorización y observancia de los valores cívicos que fundamentan la convivencia social.

En el proyecto educativo de Andalucía, la Cultura Andaluza en todos sus aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, lingüísticos y sociales, constituye un elemento configurador del currículo. Por ello, los objetivos y contenidos de enseñanza deben partir de las peculiaridades, características, tradiciones del pueblo andaluz, servir a la explicación y comprensión de su realidad social y cultural, y reflejar la contribución de Andalucía -de sus hombres y, también, de sus mujeres- a la construcción de España y Europa y al progreso de la Humanidad. Con ello se persigue que alumnado andaluz asuma su responsabilidad y compromiso con el desarrollo y la transformación social de nuestra comunidad.

De idéntico modo, la formación del alumnado en esta etapa, manteniendo la continuidad y la progresión respecto a la anterior, demanda el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la sociedad actual, posibilitándole el conocimiento de aspectos técnicos y la adquisición de destrezas adecuadas para utilizar los medios a su alcance. Éstos le permitirán buscar, contrastar e intercambiar informa-

ción, comunicarse y, además, exponer sus trabajos e ideas de forma clara y organizada.

En un momento en que las diferencias personales en capacidades específicas, motivación e intereses suelen estar bastante definidas, las enseñanzas del Bachillerato han de permitir que el alumnado curse sus estudios de acuerdo con sus preferencias gracias a la elección de una modalidad concreta y de unas determinadas materias optativas. Se trata con esto de hacer posible la definición de itinerarios educativos diversos y personalizados, acordes con sus aptitudes, motivación e intereses.

El Bachillerato, por tanto, ha de contribuir a orientar al alumnado hacia un determinado itinerario educativo y también profesional, tanto si se trata de alumnos y alumnas altamente motivados y que ya han definido un claro proyecto de estudios superiores, universitarios, artísticos o profesionales, como para aquellas otras personas, jóvenes o adultas, que deseen cursar el Bachillerato como forma básica de acceso a un nivel cultural más alto. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las materias concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría y de la orientación educativa.

En esta línea adquieren pleno sentido los proyectos curriculares que para el Bachillerato han de elaborar los centros que imparten estas enseñanzas, y a través de los cuales los equipos docentes participan de modo activo en el diseño educativo. Estos proyectos deben contener, entre otros elementos, la concreción del currículo para el alumnado del centro y las líneas principales de su orientación educativa y profesional. Estos elementos, junto con el modelo de comunicación y de relaciones a adoptar en el aula, los tipos de actividades y tareas a desarrollar, la diversidad de medios y recursos a utilizar, la organización de los tiempos y los espacios, constituyen decisiones y opciones metodológicas que permitirán ajustar la acción educativa a las necesidades e intereses concretos de cada centro y de su alumnado, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades.

La publicación de este nuevo Decreto no debe interpretarse como una ruptura con la regulación dada hasta la fecha para este nivel educativo. En este sentido, los desarrollos normativos que regulan el Bachillerato continuarán vigentes en tanto en cuanto no contravengan las modificaciones que en este Decreto se introducen o son expresamente derogadas. En la medida que sea necesario, se efectuarán aquellos cambios o ajustes que las novedades demanden.

En su virtud, a propuesta de la Consejera de Educación y Ciencia, conforme a las facultades otorgadas en el Decreto 246/2000, de 31 de mayo, de estructura orgánica de la Consejería de Educación y Ciencia, y previa deliberación del Consejo de Gobierno en su reunión del día 23 de julio de 2002

DISPONGO:

Artículo único. Modificación del Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

1. Se le da nueva redacción al artículo 7 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"Los centros educativos, a través de sus proyectos curriculares, incorporarán los contenidos propios de la cultura andaluza, su patrimonio natural y cultural, en las distintas materias de cada curso, de acuerdo con las prescripciones curriculares que se recogen en el Anexo de este Decreto."

2. Se le da nueva redacción al artículo 8 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"1. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias del Bachillerato integrarán de forma transversal, equilibrada y natural los valores cívicos, reflejando los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazando todo tipo de discriminación negativa, respetando las diversas culturas, fomentando los hábitos de comportamiento democrático y destacando la contribución de las mujeres en el progreso de la sociedad.

2. Asimismo, la diversidad cultural, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, la utilización del tiempo de ocio, el desarrollo de hábitos de consumo y vida saludables y la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, son aspectos que deberán estar presentes en las diferentes materias del Bachillerato."

3. Se le da nueva redacción al artículo 9 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"Son materias comunes del Bachillerato, las siguientes:

1. En el primer curso: Lengua Castellana y Literatura I, Primera Lengua Extranjera I, Filosofía I y Educación Física.
2. En el segundo curso: Lengua Castellana y Literatura II, Primera Lengua Extranjera II, Filosofía II e Historia."

4. Se le da nueva redacción al artículo 10 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"Son materias propias de la modalidad de Artes, las siguientes: Dibujo Artístico I, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Fundamentos de Diseño, Historia del Arte, Imagen, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Volumen."

5. Se le da nueva redacción al artículo 11 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"Son materias propias de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, las siguientes: Biología y Geología, Biología, Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II y Química."

6. Se le da nueva redacción al artículo 12 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"Son materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, las siguientes: Economía, Economía y Organización de Empresas, Geografía, Griego I, Griego II, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia del Arte, Historia de la Música, Latín I, Latín II, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II."

7. Se le da nueva redacción al artículo 13 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"Son materias propias de la modalidad de Tecnología, las siguientes: Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Electrotecnia, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II, Mecánica, Tecnología Industrial I y Tecnología Industrial II."

8. Se le da nueva redacción al artículo 15 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"1. La Consejería de Educación y Ciencia establecerá la relación de materias optativas correspondientes a cada curso del Bachillerato. Dicha relación incluirá, en los dos cursos de este nivel educativo, una segunda Lengua Extranjera.

2. La oferta de materias optativas que realicen los centros incluirá, además de las que figuren en la relación a que se refiere el apartado anterior, las materias propias de cualquiera de las modalidades que se impartan en el centro. Asimismo, podrá incluir materias propias de otras modalidades no impartidas en el centro, siempre que se disponga de la autorización correspondiente de la Consejería de Educación y Ciencia.

3. En todas las modalidades de Bachillerato y en cada uno de sus cursos, el alumnado habrá de cursar una segunda Lengua Extranjera como materia optativa.

4. Los centros realizarán la oferta de materias optativas de acuerdo con el procedimiento que se establezca en la normativa de desarrollo del presente Decreto."

9. Se le da nueva redacción al apartado 1 del artículo 16 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"En cada curso del Bachillerato los alumnos y alumnas cursarán cuatro materias comunes, tres materias propias de la modalidad elegida y dos materias optativas."

10. Se le da nueva redacción al artículo 21 del Decreto 126/1994, de 7 de junio:

"1. Con el fin de orientar al alumnado en sus opciones académicas y facilitarle su progreso hacia estudios posteriores, tanto universitarios como técnico-profesionales, los centros organizarán las materias propias de cada modalidad en itinerarios educativos. En la organización de estos itinerarios podrán considerarse, además de las materias propias de la modalidad, las diferentes materias optativas que oferte el centro.

2. Corresponde al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica del Centro, asesorado por el Departamento de Orientación, establecer la organización de estos itinerarios educativos. Dicha organización, que tendrá en cuenta las características e intereses del alumnado, así como el contexto socioeconómico y cultural del centro, se incluirá en el Proyecto Curricular de Centro y, como parte del mismo, estará sometida a seguimiento y evaluación."

11. Queda sustituido el Anexo II del Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el Anexo "Currículo del Bachillerato" del presente Decreto.

Disposición Transitoria Primera: Calendario de implantación.
La implantación de lo establecido en el presente Decreto se hará de acuerdo con el siguiente calendario: en el año académico 2002-2003 se aplicarán las modificaciones que afectan al curso primero; y en el año académico 2003-2004, las que afectan al curso segundo.

Disposición Transitoria Segunda: Supervisión de libros escolares.
La Consejería de Educación y Ciencia, en virtud de lo establecido en el artículo 19 de la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía, y la disposición final cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, velará por que los libros escolares para el Bachillerato en Andalucía se ajusten a lo establecido en este Decreto. A tal fin, las empresas editoriales que tengan la intención de producir nuevos libros o materiales curriculares para su uso en centros docentes de Andalucía remitirán a la Consejería de Educación y Ciencia, para su supervisión previa, el proyecto editorial de dichos libros o materiales, en el que se indicará el curso y materias a los que se refieren.

La Consejería de Educación y Ciencia supervisará los proyectos editoriales presentados, notificando a la empresa editorial, en el plazo de 45 días desde su presentación, los resultados de esta supervisión, siendo el sentido del silencio estimatorio. Los proyectos que cuenten con informe favorable o que, habiendo sido informados desfavorablemente, hayan subsanado las observaciones formuladas, podrán dar lugar a los correspondientes libros escolares o materiales curriculares, que deberán ser depositados en la Consejería de Educación y Ciencia para su registro y supervisión, de acuerdo con lo que se establece en el Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto.

Lo recogido en esta disposición transitoria segunda será de aplicación hasta el 30 de junio de 2003 para los libros y materiales propuestos para el curso primero de Bachillerato; y hasta el 30 de junio de 2004 para los libros y materiales propuestos para el curso segundo.

Disposición Derogatoria Única: Derogación normativa.
Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en el presente Decreto.

Disposición Final Primera: Autorización.
Se autoriza a la titular de la Consejería de Educación y Ciencia para dictar las disposiciones que sean precisas para la aplicación y ejecución de lo dispuesto en este Decreto.

Disposición Final Segunda: Entrada en vigor.
El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Sevilla, 23 de julio de 2002

MANUEL CHAVES GONZALEZ
Presidente de la Junta de Andalucía

CANDIDA MARTINEZ LOPEZ
Consejera de Educación y Ciencia

ANEXO
CURRÍCULO DEL BACHILLERATO

MATERIAS COMUNES

- Lengua Castellana y Literatura I y II
- Lengua Extranjera I y II
- Filosofía I y II
- Educación Física
- Historia

MODALIDAD DE ARTES

- Dibujo Artístico I y II
- Dibujo Técnico I y II
- Fundamentos de Diseño
- Historia del Arte
- Imagen
- Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica
- Volumen

MODALIDAD DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD

- Biología y Geología
- Biología
- Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente
- Dibujo Técnico I y II
- Física y Química
- Física
- Matemáticas I y II
- Química

MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

- Economía
- Economía y Organización de Empresas
- Geografía
- Griego I y II
- Historia del Mundo Contemporáneo
- Historia del Arte
- Historia de la Música
- Latín I y II
- Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II

MODALIDAD DE TECNOLOGÍA

- Dibujo Técnico I y II
- Electrotecnia
- Física y Química
- Física
- Matemáticas I y II
- Mecánica
- Tecnología Industrial I y II

MATERIAS COMUNES

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I Y II

1. INTRODUCCIÓN

La educación lingüística ha de desarrollarse, a lo largo de las sucesivas etapas educativas, como proceso de enriquecimiento de la competencia idiomática del alumnado en los distintos tipos de intercambios comunicativos en que se vea involucrado en la sociedad. En el Bachillerato, el objetivo básico de las materias de Lengua Castellana y Literatura es que pueda superar el ámbito de sus experiencias personales y sea capaz de penetrar en el mundo del conocimiento (ciencia, técnica, cultura, arte), y en la Literatura como realidad artística que posee un innegable valor formativo e intelectual.

El estudiante debe ahora consolidar y ampliar su capacidad de comprender y elaborar textos y discursos, y obtener un conjunto organizado de conocimientos sobre la lengua como medio básico de comunicación que le permita describir reflexivamente, con arreglo a las actuales elaboraciones de la ciencia del lenguaje, el funcionamiento del español en los diversos géneros discursivos, orales y escritos, atendiendo a sus formas peculiares, algunas privativas, en función de la diversidad de situaciones y actos comunicativos que se producen en la sociedad.

Al reflexionar sobre la intrínseca variedad geográfica, social y situacional de los usos de la lengua, el alumnado de la Comunidad Andaluza, que tiene como lengua propia el español, estudiará las lenguas de España y las variedades o modalidades andaluzas habladas en su zona, al tiempo que conocerá sus implicaciones normativas y su integración en el contexto hispanohablante.

2. Realizar transformaciones de textos escritos a orales y viceversa, en situaciones comunicativas predeterminadas.

Se analizarán los requisitos de estas actuaciones lingüísticas, y las relaciones entre oralidad y escritura en la práctica de la comunicación idiomática

3. Elaborar comentarios y análisis críticos de textos técnicos, científicos, humanísticos, jurídicos, administrativos, periodísticos y publicitarios.

Este criterio valora la capacidad de aplicar los contenidos literarios y lingüísticos para interpretar y comentar con actitud crítica los textos y discursos formalizados que se le presentan en la sociedad.

4. Conocer el desarrollo de la lengua española, desde sus orígenes hasta su estado actual.

Se entenderá que los alumnos y las alumnas tienen que explicar básicamente los hitos fundamentales de la formación del castellano, su desarrollo y expansión geográfica y sus relaciones con otras lenguas de España y de Europa, así como su implantación en el continente americano

5. Conocer las modalidades y variedades del español hablado, en España y en el ámbito geográfico hispanohablante, en especial, las hablas andaluzas, y sus regulaciones normativas en las diferentes situaciones comunicativas.

Se entiende este criterio como una profundización en los conocimientos adquiridos en primer curso sobre estas cuestiones.

6. Elaborar análisis morfosintácticos de textos de distintos géneros discursivos.

Se mostrará la capacidad de utilizar una terminología básica y unos sistemas de presentación analítica adecuados para identificar y clasificar las diversas unidades lingüísticas en los distintos niveles de estructuración, las relaciones oracionales y las cualidades textuales.

7. Aplicar los conocimientos teóricos sobre la lengua a la producción y elaboración de textos.

Se evaluará, por ejemplo, la inclusión en los comentarios de texto del análisis de sus rasgos verbales; la relación de la presencia de tales rasgos con los otros aspectos del texto -pragmáticos, textuales, etc.- que lo caracterizan; la fundamentación lingüística de las deficiencias -y correspondientes correcciones- que hayan sido observadas en los textos producidos por los alumnos; etc.

8. Leer adecuadamente en voz alta y elaborar comentarios críticos, estudios, interpretaciones y valoraciones de fragmentos y obras completas claves de la literatura española o universal, atendiendo a las aportaciones andaluzas.

Se demostrará el conocimiento de los factores literarios y lingüísticos que condicionan la interpretación de los textos comentados: contexto histórico cultural, características literarias, autores y obras del período literario al que pertenecen, etc.

9. Elaborar textos de intención literaria (poemas, relatos, breves obras de teatro y ensayos).

Se evaluará la utilización de las convenciones del género elegido, el uso de los recursos fónicos, léxico-semánticos y morfosintácticos más adecuados a la intención expresiva, etc

10. Construir breves repertorios bibliográficos sobre temas determinados.

Se valorará la capacidad de consultar ficheros, centros de documentación, manuales, etc.

11. Realizar trabajos monográficos sobre temas de interés general para el alumnado.

Se trata de utilizar técnicas de búsqueda y tratamiento de la información y acceso a las fuentes, diccionarios de distintos tipos, sistemas informáticos de tratamiento de textos, etc.

LENGUA EXTRANJERA I Y II

1. INTRODUCCIÓN

El dominio de lenguas distintas a la propia ha adquirido una importancia progresiva en la sociedad actual, llegando a constituir una auténtica necesidad justificada por razones de tipo laboral, profesional, cultu-

ral, de ocio o de intercambios de información, además de erigirse en una aspiración de carácter prioritario para un sector, cada vez más importante, de la población.

Por otra parte, la diversidad de lenguas habladas en los países de la Unión Europea exige el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación entre los ciudadanos de esta Comunidad. En este contexto, se reconoce que las lenguas extranjeras juegan un papel esencial en la construcción de la identidad europea, una identidad plurilingüe y multicultural, y constituyen un elemento indispensable para favorecer la libre circulación de personas y para facilitar la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.

El alumnado que accede al Bachillerato ha estado aprendiendo una lengua extranjera durante ocho años y, por lo tanto, debe haber adquirido la competencia para comunicar en situaciones habituales de la vida. Esta situación se habrá potenciado más aún si en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se ha optado por aprender una segunda lengua extranjera, hecho importante para favorecer la apertura sociocultural y lingüística especialmente en Andalucía ya que existe una lengua única. En esta etapa se trata de desarrollar más la autonomía del alumnado ya que se habrán perfilado más las necesidades e intereses para comunicar en lengua extranjera entendiendo que ésta va a servir de vehículo para acceder a informaciones y datos relevantes incluso para los intereses de futuro. Por tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera en esta etapa será una prolongación y consolidación de las capacidades adquiridas a lo largo de la Educación Secundaria.

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Es precisamente en esta Etapa posterior cuando se deben desarrollar aun más los mecanismos que permitan al alumnado continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Consejo de Europa ha establecido un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación. Estas tareas están enmarcadas en ámbitos de tipo público, todo lo relacionado con la interacción social cotidiana, personal, es decir las relaciones familiares y prácticas sociales individuales y en el ámbito educativo o laboral.

En el Bachillerato, el aprendizaje de una lengua extranjera mantiene las dos finalidades básicas de la etapa anterior: como medio de comunicación, favoreciendo su uso instrumental, y como medio para el progreso intelectual general, logrando avances en la estructuración mental y representación del mundo. El desarrollo alcanzado en el dominio de la competencia comunicativa permitirá ahora a los alumnos y las alumnas usar la lengua en situaciones diversas y no tan mediatizadas por su entorno próximo. Por ello, se usará como medio para acceder a otras fuentes de información específicas de otras áreas de conocimiento, propiciando el planteamiento y resolución de problemas conectados con cambios en el saber científico, humanístico y tecnológico.

Dentro de las capacidades específicas que el Bachillerato plantea como objetivos, el aprendizaje de la lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística general y a un aprendizaje reflexivo de la lengua castellana, a través de la transferencia de estrategias de aprendizaje utilizadas tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Por otra parte, el tratamiento de textos literarios y el acercamiento a manifestaciones artísticas, como producciones de las que tenemos conocimiento a través de la lengua extranjera, y los contextos socioculturales en los que se enmarcan contribuirán a desarrollar la sensibilidad creativa y artística en los alumnos y las alumnas ampliando su horizonte cultural, fomentando la valoración de estos productos culturales y desarrollando actitudes de aprecio hacia los propios.

La lengua extranjera también potenciará la formación intelectual al promover tareas y actividades en las que se pongan en práctica capacidades cognitivas, tales como la reflexión, formulación de hipótesis, generalización, etc. y metacognitivas en relación con la planificación y evaluación del propio aprendizaje. La construcción de nuevas representaciones ampliará en los alumnos y las alumnas su visión del mundo y la interpretación de la realidad a partir de sus conocimientos y estructuras cognitivas previas. El uso sistemático de procedimientos como la inferencia, discriminación, clasificación o asociación, podrán ser transferidos a otras áreas de conocimiento.

Finalmente, y dado que cada lengua representa una forma distinta de entender la realidad, una cosmovisión en palabras de Humboldt, los avances en el uso de la misma contribuirán a ampliar el horizonte del alumnado. El acceso a nuevos datos e informaciones de mayor complejidad y nivel de abstracción propiciará cambios en las actitudes de valoración de hechos que se produzcan en el mundo actual. Los materiales y textos auténticos en lengua extranjera facilitarán el conocimiento de otras formas de organización social, de opiniones ante problemas compartidos internamente, como es el caso de la salud, el consumo, el medio ambiente, las drogodependencias o las situaciones de discriminación y xenofobia, fomentando la personalidad de los alumnos y las alumnas, la toma de decisiones autónoma y la consolidación de valores sociales y morales.

2. OBJETIVOS

Esta materia ha de contribuir a que los alumnos y las alumnas desarrollen las siguientes capacidades:

1. Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita para comunicarse en situaciones reales diversas de manera clara, personal y creativa, con fluidez, y corrección crecientes y haciendo uso de estrategias adecuadas.
2. Comprender de forma global y específica textos orales emitidos en situaciones habituales de comunicación y por los medios de comunicación, interpretando críticamente las informaciones escritas y visuales.
3. Leer de manera autónoma textos diversos en lengua extranjera para acceder a informaciones, adquirir más conocimientos en relación con otras áreas de interés y como fuente de disfrute y ocio, comprendiendo sus elementos esenciales y captando su intencionalidad y estructura discursiva.
4. Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a partir del contexto y aspectos lingüísticos tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.
5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las elaboradas por otras personas en situaciones imprevistas y de complejidad creciente.
6. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la lengua extranjera en el futuro.
7. Conocer rasgos y aspectos fundamentales del medio sociocultural transmitido por la lengua extranjera para comunicar mejor y comprender e interpretar culturas distintas a la propia.
8. Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión de la lengua y culturas propias y como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo intercultural.
9. Apreciar positivamente y de forma crítica otros modos de organizar la realidad y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

3. CONTENIDOS

Se entenderá que son contenidos no sólo los facilitados por el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también los aportados por los alumnos y las alumnas y las informaciones de toda índole generadas a partir de la lengua extranjera, tanto dentro como fuera del aula.

Los contenidos de la lengua extranjera se refieren a tres campos: Las habilidades comunicativas, la reflexión lingüística y los aspectos socioculturales.

Las situaciones de comunicación constituirán el núcleo generador de otros contenidos, entendiendo que sólo a partir de las mismas es posible en esta etapa encadenar los demás contenidos de manera significativa. De este modo, las habilidades comunicativas se desarrollarán en torno a usos comunicativos del lenguaje, la reflexión lingüística se refe-

rirá a los elementos que se hayan usado previamente y los aspectos socioculturales se transmitirán a través de los textos seleccionados.

El objeto de aprendizaje global consistirá en mejorar y profundizar en la comprensión y uso de la lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación, incluyendo las que proporcionan los propios procesos y actividades de aprendizaje y procurando un tratamiento equilibrado de las cuatro destrezas básicas encaminado al uso significativo de la lengua con fines comunicativos, atendiendo en más profundidad que en la Etapa anterior a aspectos de corrección y precisión formal.

En las situaciones de interacción con otros se utilizarán las estrategias apropiadas para conseguir fluidez y éxito en la comunicación. Estas estrategias, se irán desarrollando progresivamente de forma personalizada adoptando cada alumno y alumna las que resulten más adecuadas a su carácter y personalidad.

La reflexión lingüística adquirirá un carácter sistemático de aproximación al conocimiento de la lógica interna de la lengua extranjera, atendiendo a todos los componentes de la competencia comunicativa. Respetar la secuencia de observar datos, analizarlos, elaborar conclusiones y aplicarlas en nuevas situaciones de comunicación será la base para reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y apreciar la utilidad de estos contenidos.

Los aspectos socioculturales objeto de aprendizaje serán los que aparezcan de forma contextualizada en los textos, o los que se deriven de contactos directos de los alumnos y las alumnas con personas que transmitan adecuadamente referentes sociales y culturales a nivel tanto oral como escrito. Las fuentes de información se amplían ahora en torno a usos de la lengua extranjera con fines académicos o específicos, literarios e incluso como medio de comunicación internacional.

La adecuación de los contenidos que se presentan a continuación a la realidad específica del centro y del aula habrá de ser realizada por cada equipo educativo, quedando abierta, por tanto, la posibilidad de realizar diversos tipos de organización, secuenciación y concreción de dichos contenidos.

LENGUA EXTRANJERA I

1) Habilidades comunicativas

Se fomentará el desarrollo de estrategias asociadas a la comprensión global y específica de textos orales y escritos de uso frecuente, relacionados con:

- Textos propios de la comunicación interpersonal o habitual, tales como las que se propician en el aula, instrucciones, conversaciones, debates, intercambios con hablantes nativos de la lengua, cartas, notas, folletos, etc.
- Textos auténticos procedentes de los medios de comunicación (informativos, programas de opinión, artículos de prensa, cartas al director, películas, revistas, etc.) que versen sobre temas de actualidad tales como problemas de salud, consumo, medio ambiente, drogodependencias, situaciones de discriminación en el mundo laboral o doméstico, el ocio, etc., procedentes de los países donde se habla la lengua extranjera. En el tratamiento de este tipo de textos, se comunicará previamente a los alumnos y las alumnas qué informaciones específicas les son requeridas.
- Textos referidos a las distintas modalidades del Bachillerato que resulten de interés a los alumnos y las alumnas, potenciando el uso y consulta de materiales de referencia tales como diccionarios, gramáticas..., que faciliten el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, así como la consolidación y revisión de aspectos tratados.
- Se desarrollarán también críticas sobre los textos y temas tratados, respeto ante las opiniones o valoraciones expuestas por otros e interés por distinguir las fuentes que ofrecen buenas informaciones.

Todo lo anteriormente expuesto, se concretará en las siguientes habilidades, que deben ser entendidas como capacidades que el alumno tiene que desarrollar en el Bachillerato y como propuesta de tareas concretas, que el alumno debe realizar individualmente o participar en su elaboración colectiva.

- Escucha comprensiva de mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos y registros.
- Formulación de hipótesis por parte de los alumnos sobre los documentos de partida ofertados, expresando sus intereses y actitudes respecto a dichos documentos.
- Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos.
- Obtención de información global y específica de un texto de len-

guaje no especializado.

- Interacción oral con otras personas, planificando previamente el mensaje que se desea transmitir y cuidando tanto la coherencia como la corrección formal.

- Ordenación lógica de frases y párrafos con el fin de realizar un texto coherente utilizando los elementos de enlace adecuados.

- Descripciones y narraciones basadas en experiencias personales.
- Redacción de documentos tipificados (cartas, informes, currículo, folletos...) tanto informales como con un cierto grado de formalidad.

- Síntesis de ideas al escribir reseñas, resúmenes, informes breves, etc.

2) Reflexión sobre la Lengua.

Tanto para el curso primero como segundo, se realizará una adecuada observación, análisis y reflexión sobre los distintos componentes de la competencia comunicativa y su funcionamiento que aparezcan en los textos orales y escritos tratados, atendiendo a los elementos de la competencia lingüística, discursiva, sociológica y estratégica. Serán objeto de reflexión los siguientes elementos dentro de cada una de las cuatro competencias anteriormente aludidas:

- Por lo que se refiere a la competencia lingüística, se atenderá a los elementos morfosintácticos, elementos fonológicos y léxicos.

- En lo relacionado con la competencia discursiva, se reflexionará sobre elementos funcionales y no funcionales (pedir ayuda, disculparse, expresar acuerdo y desacuerdo, contrastar y comparar...) y aspectos textuales (cohesión y coherencia en el discurso, organización textual, organización de las ideas en los textos...).

- Por lo que respecta a la competencia sociolingüística, se observarán y analizarán diferentes acentos, diferencias léxicas y ortográficas y rasgos funcionales que aparezcan en usos de la lengua extranjera con fines específicos: científicos, técnicos, administrativos, literarios...

- En cuanto a la competencia estratégica, se observarán procedimientos que permitan el reconocimiento de estrategias útiles para la captar el sentido del discurso y facilitar su comprensión, así como procedimientos que permitan una comunicación verbal fluida e interactiva que posibilite la negociación de significados: expansión o simplificación de mensajes, repetición, clarificación...

Se valorará la efectividad de la aplicación de conclusiones derivadas de la reflexión en la comprensión y uso de la lengua extranjera y su incidencia en los procesos de autocorrección.

Se fomentará la corrección formal en las producciones propias y la aplicación sistemática de procedimientos que ayuden a sacar conclusiones de la observación y recogida de datos o informaciones relevantes.

ALEMÁN

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Describir cosas y personas, expresar juicios de valor sobre personas y cosas. Comparar y contrastar. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Adjetivo en posición predicativa y atributiva.
- Declinación del adjetivo.
- Coordinación de oraciones (und, oder, aber, denn, sondern)
- Orden de los elementos en la oración.
- Comparación del adjetivo (wie; so.....wie)
- Oración de relativo.

2. Indicar dirección, invitar y rechazar una invitación. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Preposiciones de dirección.
- Pronombres personales es y man.
- Conectores del discurso hablado y escrito.

3. Expresar un estado de ánimo, expresar la filiación. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Pronombre interrogativo welcher.
- Grados del adjetivo. Formas regulares e irregulares.
- Oraciones interrogativas positivas y negativas.
- Declinación de los grados del adjetivo.

4. Relatar hechos acaecidos en el pasado, disculparse, expresar modalidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Conjugación del pretérito perfecto.
- Adjetivos indefinidos y posesivos.
- Conjugación de los verbos modales.
- Oraciones temporales (als, wenn, bevor, bis, nachdem, während)

5. Expresar datos acerca de uno mismo, expresar preferencias y gustos, invitar. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Declinación de los pronombres.
- Uso de las preposiciones.

6. Expresar una necesidad, causa, pertenencia. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

- El caso genitivo.
- Oraciones subordinadas causales.
- Oraciones subordinadas completivas.
- Orden de los elementos en la oración.

7. Describir, expresar una opinión y fundamentarla. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

- Declinación del adjetivo atributivo con y sin presentador.
- Sistema pronominal.
- Pronombres de relativo.

8. Expresar temporalidad, transmitir una información. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

- Verbos con complemento preposicional.
- Adverbios pronominales.
- Oraciones subordinadas concesivas.

B. Léxico.

- Formulas y expresiones, relacionadas con los temas: experiencias, noticias, lugares, amistad, correspondencia, mundo laboral, etc.

C. Fonética.

- Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
- Acentuación. Entonación.
- Ritmo.

FRANCÉS

D. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Describir un lugar, una situación, de forma detallada. Comparar, contrastar y diferenciar, distinguiendo datos de opiniones. Expresar preferencias. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Uso del presentativo.
- Adjetivos descriptivos físicos y de carácter.
- La comparaison.
- Estudio de verbos que expresen gustos y opiniones como aimer, préférer...
- Adverbios de cantidad: trop, beaucoup...
- Los pronombres relativos "qui" y "que"
- La localización espacial: las preposiciones y locuciones prepositivas.

2. Hablar de experiencias, costumbres y hábitos en el pasado. Expresar los cambios que se producen o se han producido. Hacer deducciones sobre el presente y pasado. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Imperfecto descriptivo.
 - Alternancia Imparfait/passé composé.
 - Le plus-que-parfait.
 - Adverbios. Locuciones. Conjunciones (las más usuales).
 - La subordinada temporal con "quand".
 - Los pronombres relativos.
 - Empleo de "en" e "y" en expresiones corrientes.
 - Verbos modales devoir, pouvoir+ infinitivo (presente y pasado).
3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos. Expresar duración en el pasado y en el futuro. Expresar simultaneidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Estudio del futuro simple.
 - Adverbios y grupos preposicionales: depuis quand, combien de temps...+futur.
 - Estructuras enfáticas: ça fait ... que, il y a que...
 - El gerundio.
 - Expresar las acciones en curso: "être en train de".
 - Empleo del passé composé et l'imparfait.
4. Situar las acciones en el tiempo. Expresar duración en el pasado y en el futuro. Expresar simultaneidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Locuciones adverbiales temporales: depuis quand, combien de temps...
 - Pronombres relativos.
 - "La mise en relief."
 - El gerundio.
 - Las formas enfáticas: ça fait,, il y a, voilà..... que.
5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis, deseos... Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Estudio del condicional.
 - Expresión de la condición.
 - Las relaciones lógicas.
6. Expresar la obligación, necesidad, capacidad y posibilidad, así como la ausencia de ellas. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Estructuras: Devoir + infinitivo.
 - Il faut que +subj.
 - Il est indispensable/nécessaire/interdit/... que.
 - Empleo del imperativo y del infinitivo.
7. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido. Poder reconocer el estilo indirecto. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Oraciones declarativas.
 - Ordenes / sugerencias.
8. Expresar la causa, la consecuencia, el resultado y la finalidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Estructuras: parce que/ pourquoi. Malgré/bien que. Pour que.
9. Saber comentar lecturas de tipo literario, científico, tecnológico, filosófico y cultural. Reconocer la estructura de un texto informativo. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Aplicación de las estructuras estudiadas en los puntos anteriores.
10. Saber comentar emisiones de televisión, vídeo, etc. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:
- Aplicación de las estructuras estudiadas en los puntos anteriores.

B. Léxico.

- Relacionado con los temas tratados
- Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

- Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
- Acentuación básica.
- Entonación.
- Ritmo.

INGLÉS

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones. Expresar preferencias. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Like/enjoy/don't like/ hate/ prefer...+ gerundio (-ing)/ to + infinitivo.
 - Want + sustantivo / pronombre + to + infinitivo.
 - Verbos no utilizados en forma continua: believe, know, seem, etc.
- Adjetivos.
- Phrasal verbs.
 - Prepositional verbs.
 - Pronombres y oraciones de relativo no especificativas.

2. Hablar de experiencias, costumbres y hábitos en el pasado. Expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Pasado simple y pasado continuo.
- Pretérito perfecto + just/ yet/ already.
- Voz pasiva.
- Be / get used to + gerundio (-ing).
- Could/was able to + infinitivo.
- Loved/ liked/ enjoyed/ didn't like/ hated + gerundio (-ing).
- Uso del gerundio como sujeto.
- Adverbios de modo e intensidad.

3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Presente continuo.
- Will.
- Be going to + infinitivo.
- When / as soon as/ before/ after ...+ presente simple o perfecto.
- Futuro perfecto.
- Futuro continuo.

4. Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes verbos modales:

- Must/ mustn't.
- Should / ought to.
- Need/ needn't.
- Have to/ don't have to.
- Can / be able to, could.
- Can/ could/ may.

5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis. Estas funciones se articularán a partir de:

- Oraciones condicionales tipo I, II y III.

6. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes aspectos gramaticales:

- Estilo indirecto: preguntas, oraciones declarativas, órdenes y sugerencias.

- Verbos introductorios: ask, declare, apologise, explain, invite, offer, say, suggest, tell, etc.

7. Hacer deducciones sobre el pasado, así como deducciones y suposiciones. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes aspectos gramaticales:

- Verbos modales: Must, can, may could, should + infinitivo perfecto.

8. Expresar consecuencia, resultado y causa. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Oraciones subordinadas introducidas por los nexos: because, since, so as, as a result, consequently, etc.
- Have / get something + participio.

B. Léxico.

Los aspectos léxico-semánticos que se traten en este curso estarán relacionados con los temas tratados: experiencias, relaciones familiares y de amistad, noticias, ocio, intereses, salud, lugares, etc. Se prestará atención especial a fórmulas y expresiones relacionadas con estos temas.

C. Fonética.

En los aspectos fonéticos se tendrá en cuenta la pronunciación de fonemas de especial dificultad, tales como fonemas mudos, semivocales, semiconsonantes, etc., de formas débiles, tales como was/ were/ been, etc. y de formas contractas, tales como mustn't, can't, etc. Asimismo, serán objeto de atención la acentuación de palabras y frases, la entonación de frases y el ritmo.

ITALIANO

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Expresar hipótesis y suposiciones. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

- Verbos credere, pensare ... + di + infinitivo; credere, pensare + che + infinitivo.
- Uso del futuro para expresar la probabilidad. Probabilmente, forse + futuro.
- Uso del condicional simple para expresar deseos (vorrei, mi piacerebbe + infinitivo).
- Uso del imperfecto de subjuntivo en frases condicionales.

2. Reaccionar ante una información. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

- Mi sorprende + che + subjuntivo.
- Mi sombra strano, incredibile + che + subjuntivo.

3. Hablar de acciones futuras (proyectos, hipótesis, deseos, otros usos). Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Dovere, pensare + di + infinitivo.
- El tiempo futuro usado en las predicciones, anuncios, cuando hay un elemento de incertidumbre.
- Uso de vorrei, mi piacerebbe + infinitivo, para expresar deseos.
- Uso de vorrei, mi piacerebbe + che + imperfecto de subjuntivo.
- Uso de sperare + di + infinitivo.
- Uso de sperare + che + presente subjuntivo o futuro.
- Condicional simple.
- Marcadores (forse, probabilmente).

4. Expresar comparaciones basadas en la cantidad o en otras características. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Comparativos y superlativos: il / la / i / le, quello / a / i / e + piú / meno + adjetivo; quello / a / i / e + che + ha / hanno + piú / meno + sustantivo.
- Expresiones. Di piú, di meno; in piú, in meno; il doppio, il triplo di, etc.

- Migliore / meglio.
- Peggioro / peggio.

5. Describir lugares, ubicar geográficamente. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Contar por escrito la descripción de algún lugar.

6. Expresar acuerdo y desacuerdo (enérgicamente, con mucha / poca convicción, con reservas). Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Uso del indicativo y del subjuntivo.
- Credere, pensare + che + imperfecto de subjuntivo.

7. Saber pedir una información por escrito. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Redacción de cartas formales e informales con diversos fines.
- Fórmulas de tratamiento en la comunicación oral o escrita.

A. Léxico.

- Actividades comunes, anuncios, supersticiones (horóscopo, etc.) comprar, viajes, gastronomía.

B. Fonética.

- Repaso de sonidos.
- Entonación de frases.

PORTUGUÉS

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Caracterizar personas, físicas y psicológicamente. Comparar, contrastar y diferenciar distinguiendo datos de opiniones. Expresar gustos y preferencias. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Presente del subjuntivo con frases dubitativas y exclamativas.
- Adjetivos calificativos: comparativo.
- Adverbios: físicamente, inesperadamente, inicialmente, pouco, menos, demasiado.

2. Hablar de hábitos y costumbres en el pasado. Reforzar una idea con relación al pasado. Hablar de acciones pasadas no concretadas. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Pretérito mais-que-perfeito simples del indicativo.
- Adverbios: sobretudo, anteriormente.
- Verbo: dar + preposiciones.

3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Hablar de acciones concluidas en relación a otras. Hablar de acciones repetitivas. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Gerundio compuesto.
- Perífrasis de: vir a + infinitivo.
- Locuciones adverbiales: de longe.

4. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado. Expresar duda, deseo, orden y sentimiento. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Presente del subjuntivo con verbos de deseo, orden, duda y sentimiento.
- Verbo: passar + preposiciones.
- Locuciones conjuncionales: assim que, uma vez que.
- Condicional presente (verbos regulares e irregulares).

5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis. Expresar deseo, intención y finalidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Adverbios: porventura, acaso.
- Exclamativas de deseo: pretérito imperfecto del subjuntivo vs. presente del subjuntivo.
- Locuciones adverbiales: de cierto, por acaso.
- Pretérito imperfecto de indicativo.

6. Expresar eventualidad en el futuro. Hablar de acciones futuras anteriores a otras también futuras. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales.

- Futuro perfecto del indicativo.
- Presente del subjuntivo: verbos regulares en -ar, -er, -ir.
- Locuciones de subordinación: *assim que, uma vez que*.

7. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa. Hablar de acciones concluidas en relación con otras. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Locuciones adverbiales: de certeza, em alternativa.
- Adverbios: *possualmente, prioritariamente, publicamente*.
- Pares idiomáticos: *a olhos vistos, de cor e saiteado*.
- Infinitivo compuesto (forma personal).
- Locuciones de subordinación: *visto que, já que, pois que, uma vez que*.

B. Léxico.

- Relacionado con los temas tratados.
- Formulas y expresiones.

C. Fonética.

- Acentuación tónica y gráfica.
- Relación fonema - grafema: casos de especial dificultad.
- Entonación. (Tipos y formas de la frase).
- Ritmo.

3) Aspectos socioculturales.

En ambos cursos del Bachillerato, serán objeto de aprendizaje tanto las características socioculturales que definen la cultura o culturas de los países donde se usa habitualmente la lengua extranjera como otros datos relevantes de carácter histórico, geográfico, étnico, etc. que contribuyan a ampliar el campo de conocimientos sobre dichos países y los hablantes de la lengua.

Se reconocerán y valorarán los elementos culturales más relevantes que aparezcan de forma contextualizada, incluyendo estereotipos y valores significativos para comprender la cultura extranjera, así como elementos semióticos que puedan diferir de la propia cultura.

Se identificarán datos e informaciones relevantes relativas a la historia, geografía y civilización de los países donde se habla la lengua extranjera que expliquen rasgos de la cultura actual.

Se desarrollará interés y aproximación a la literatura en lengua extranjera como manifestación de una realidad cultural diversa.

Se fomentarán actitudes de respeto y aprecio por otras culturas y sus hablantes, desarrollando opiniones críticas o de valoración positiva hacia los efectos derivados de la influencia lingüística y la transmisión de elementos y valores socioculturales que conlleva.

Se valorará la importancia creciente del uso de otras lenguas para facilitar las relaciones internacionales.

Lo que antecede, debe reflejarse en :

- El uso de las fórmulas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas.
- Adecuación de los mensajes a las características del interlocutor.
- Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.
- Contraste de los aspectos culturales propios de la vida cotidiana y los que transmite la lengua extranjera.
- Valoración positiva del uso de la lengua extranjera como medio para eliminar barreras de entendimiento y comunicación entre los pueblos.
- Reconocimiento de la importancia de la lengua extranjera en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Deseo de conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Interés por establecer relaciones sociales con hablantes de lenguas extranjeras.

LENGUA EXTRANJERA II

1) Habilidades comunicativas.

- Predicción e inferencia de informaciones en distintos tipos de textos y comprobación de las ideas anticipadas o suposiciones hechas mediante la escucha o lectura posterior.

- Obtención de informaciones globales y específicas en textos orales y escritos, identificando las ideas principales contenidas en los mismos y familiarizándose con distintos acentos con el fin de realizar las tareas requeridas.

- Participación en discusiones o debates sobre diversos temas.

- Narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales.

- Expresión de argumentación y contra-argumentación, tanto oralmente como por escrito.

- Resolución de problemas de forma cooperativa y toma de decisiones en grupo sobre un tema específico.

- Lectura autónoma de textos escritos referidos a la actualidad, artísticos o literarios o relacionados con los intereses profesionales, presentes y futuros del alumnado.

- Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.

- Finalización de textos de los que se han proporcionado uno a varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia.

- Participación en la elaboración de proyectos, tales como un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc. integrando las destrezas de forma apropiada.

2) Reflexión sobre la lengua.

- En el ámbito de la reflexión lingüística deben tener cabida la observación sistemática y el análisis de los distintos componentes de la comunicación, tanto oral como escrita, así como el funcionamiento de las estructuras gramaticales que los articulan.

- Se atenderá a los elementos morfosintácticos: partes de la oración, estructuras básicas, tiempos verbales, voz pasiva, coordinación y subordinación, estilo directo e indirecto, conectores...

- Por lo que respecta a los elementos fonológicos, se observará el contraste entre el sistema fonológico español y los de las lenguas extranjeras.

- En lo referente a la formación léxica, se prestará especial atención a la formación de palabras, composición derivación, sinonimia, préstamos lingüísticos...

- Por lo que se refiere a la competencia discursiva, se reflexionará sobre la cohesión y coherencia del discurso y la organización textual.

- En la competencia sociolingüística, se analizarán los rasgos funcionales de la lengua extranjera cuando se use con fines específicos.

- Con relación a la competencia estratégica, se emplearán procedimientos que faciliten la comprensión del discurso y la captación de la intención del hablante, así como el reconocimiento de los códigos no verbales integrados en los procesos de comunicación.

ALEMÁN

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Comprender narraciones escritas de acontecimientos pasados. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- El Präteritum de los verbos regulares.
- El Präteritum de los verbos irregulares.
- Correspondencia temporal de los verbos.

2. Relatar hechos acaecidos en el pasado y en el presente. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- El pretérito perfecto de los verbos regulares e irregulares.
- El pluscuamperfecto.
- Oraciones subordinadas temporales.
- Conjugación completa del sistema verbal en voz activa.

3. Expresar relaciones de finalidad y de restricción entre varias acciones. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes

lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Oraciones finales (damit, um...zu + infinitivo).
- Oraciones concesivas.

4. Expresar relaciones espaciales, temporales, causales, finales, restrictivas entre objetos o personas. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Preposiciones de dativo. Preposiciones de genitivo.
- Verbos con complemento preposicional.
- Oraciones interrogativas indirectas.

5. Ordenar acontecimientos cronológicamente, destacar informaciones, matizar, expresar hechos con coherencia. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Orden de los elementos en la oración.
- Organización del discurso.

6. Expresar la posesión, ampliar información sobre objetos y personas. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Declinación del pronombre relativo en genitivo.
- Declinación del pronombre posesivo en genitivo.

7. Describir objetos y personas mediante atributos que expresan temporalidad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- El Partizip I.
- El Partizip II.

8. Expresar condición, irrealidad, solicitar y preguntar con cortesía. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- La perífrasis verbal con würde ... infinitivo.
- Formas de Konjunktiv II de los verbos modales y auxiliares.
- Oraciones subordinadas condicionales con y sin nexos.

9. Expresar y comprender procesos de elaboración. Expresar acciones de modo impersonal. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Conjugación de la voz pasiva en presente de indicativo, Präteritum y Präteritum perfecto.
- El complemento agente.
- Construcciones impersonales con man y en voz pasiva.

10. Expresar deseo, ganas, posibilidad, la conveniencia o inconveniencia de hacer algo. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Construcciones de infinitivo con zu.
- Los infinitivos activo, pasivo y perfecto.
- Conjugación del futuro.

B. Léxico.

- Relacionado con los temas tratados.
- Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

- Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
- Acentuación. Entonación.
- Ritmo.

FRANCÉS

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Pedir y expresar opiniones y consejos. Persuadir, advertir, argumentar. Expresar acuerdo y desacuerdo. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Oraciones explicativas y especificativas.
- Verbos de opinión y consejo.
- Empleo del subjuntivo.
- Conectores: par conséquent, donc, pour cette raison....
- Expresiones idiomáticas.

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- "Discours rapporté"
- Verbos introductores, transformaciones verbales, morfosintácticas y pronominales.
- Transformación de los indicadores circunstanciales.
- Frases hechas y estereotipos.
- Locuciones interrogativas.

3. Narrar acontecimientos presentes y pasados, películas, biografías. Planificar un relato, respetando las técnicas de expresión. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Empleos del présent/imparfait/passé composé/futur.
- Saber estructurar un relato simple.

4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos, y sentimientos de pesar y arrepentimiento. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Revisión de las oraciones condicionales.
- Empleo del subjuntivo presente.

5. Describir detalladamente la apariencia física y el carácter de una persona real o imaginaria. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Colocación de adverbios y adjetivos más adecuados a estas funciones.
- Participio de presente y participio pasado.
- Expresiones idiomáticas.

6. Expresar sentimientos y hablar de las relaciones personales. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Estructura: être + adjetivos.
- Revisión de la comparación.
- Verbos pronominales + adjetivos.
- Verbos para expresar el desarrollo de las relaciones personales.

7. Exponer hechos del pasado o actuales, explicarlos en presente o en pasado y analizarlos de forma crítica. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Revisión de pronombres relativos y de "la mise en relief".

B. Léxico.

- Relacionado con los temas tratados.
- Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

- Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
- Acentuación.
- Ritmo.

INGLÉS

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Oraciones de relativo especificativas y explicativas.
- Oraciones subordinadas consecutivas introducidas por *so / such...that*.
- *Should / had better*.
- Nexos: *although, even if, in spite of, etc...*

2. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Estilo indirecto: preguntas, afirmaciones, órdenes, sugerencias.
- Estilo indirecto con los siguientes verbos introductorios: *accept, advise, agree, apologise, ask, beg, declare, explain, insist, invite, offer, etc...*
- Prefijos y sufijos para formar palabras.

3. Narrar una biografía y planificar un relato. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Subordinadas de finalidad introducidas por *so (that), (in order) to, in order not to, so as to, so as not to*.
- Adjetivo + *enough/ Too* + adjetivo.
- Uso del infinitivo después de ciertos verbos (*hope, begin, remember, etc.*) y adjetivos (*easy to.../ pleased to..., etc.*)
- Phrasal verbs.
- Prepositional verbs.

4. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos y sentimientos de pesar y arrepentimiento. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Oraciones condicionales tipo I, II, III.
- Futuro con *will*.
- Oraciones condicionales con *unless, as long as, providing that, etc.*
- *Wish* + pasado simple (*I wish you were...*) o perfecto (*I wish I hadn't...*).
- *Wish* + *would* (*I wish you would...*).

5. Describir detalladamente el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Orden de adjetivos y adjetivos compuestos.
- Phrasal verbs para explicar rasgos de carácter o modos de comportamiento.
- Expresiones idiomáticas.
- Participio de presente y de pasado.

6. Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Conectores: *for this reason, in addition, moreover, on the other hand, because, whereas, for example, consequently, etc.*
- Verbos (*regret / remember*) + gerundio (*-ing*) / *to* + infinitivo.
- Formación de palabras por composición y derivación.
- Prefijos para formar opuestos: *un-, in-, um-, il-, ir-, dis...*

7. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas y en la sociedad. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Voz pasiva.
- *Need / needn't* + infinitivo.
- Verbos seguidos de gerundio o infinitivo.
- *Have / get* something done.

8. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- *Be* + adjetivo.
- Comparaciones: *as if, as...as, as though*.
- Verbos pronominales + adjetivos: *look angry, smell nice, etc.*

- Phrasal verbs para hablar del desarrollo de las relaciones personales.

B. Léxico.

Los aspectos léxico-semánticos que se traten en este curso estarán relacionados con los temas tratados: experiencias, noticias, trabajo, ocio, intereses, lugares, etc. Se prestará atención especial a fórmulas y expresiones relacionadas con estos temas.

C. Fonética.

En los aspectos fonéticos se tendrá en cuenta la pronunciación de fonemas vocálicos, consonánticos, diptongos y triptongos de especial dificultad, tales como letras mudas, semiconsonantes, homófonos, formas fuertes y débiles, y formas contractas tales como *mustn't, can't, etc.* Asimismo, serán objeto de atención la acentuación de palabras y frases, la entonación de frases y el ritmo.

ITALIANO

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Repaso de algunas funciones. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Expresar opiniones.
- Expresar hipótesis.
- Expresar acuerdo / desacuerdo.
- Describir personas, objetos, lugares.
- Contar hechos pasados.

2. Mostrar desacuerdo; protestar. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Expresar nuestro punto de vista.
- Registro formal e informal.

3. Saber solicitar información por escrito. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Cartas comerciales con distintos fines (fórmulas).

4. Relatar lo que una persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- El escrito indirecto (tiempos verbales, pronombres, marcadores temporales y espaciales, etc.).
- Verbos *domandare, chiedere* + *se* + verbo conjugado.
- Verbos *domandare, chiedere* + *se* + subjuntivo / indicativo.
- Verbos *domandare, chiedere* + *di* + infinitivo.

5. Interpretar y resumir cosas dichas por otras personas. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Elementos que se repiten / se anulan en el paso del estilo directo al indirecto.
- Tiempos verbales (transformación)

6. La forma pasiva. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Uso de la forma pasiva.
- Tiempos usados (*essere, venire*). Tiempos simples y compuestos.
- Diferencias entre registros formales e informales, entre lengua oral y escrita.
- Elementos para presentar informaciones sobre las que no estamos seguros o han sido pronunciados por otras personas.

7. El *passato remoto*. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Uso del tiempo verbal en la lengua hablada y escrita.
- Verbos regulares e irregulares.

- Otras cartas de registro formal.

B. Léxico.

- Lugares, hoteles, carreteras, transportes, ofertas de trabajo, lenguaje burocrático (bancos, oficinas de correos, etc.).

C. Fonética.

- Consonantes dobles.
- Énfasis.

PORTUGUÉS

A. Funciones del lenguaje y gramática.

1. Caracterizar, detallada, física y psicológicamente personas reales o imaginarias. Hablar de cualidades y defectos. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Comparaciones.
- Perífrasis de: ir (p.p.s.) + infinitivo.
- Adjetivos calificativos: comparativo y superlativo.
- Verbo *ver* y sus derivados: *prever*, *antever*, *entrever*, *rever*.

2. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir. Sugerir y expresar deseos. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Presente del subjuntivo con: *quem quer que*, *ande quer que*, o *que quer que*, *quer ... quer*.
- Frases enfáticas: *verbo ser*.
- Pronombres y oraciones del relativo.
- Imperativo (verbos regulares e irregulares)

3. Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos. Descifrar anuncios. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Concesivas con repetición del verbo: presente del subjuntivo + partícula de ligación + futuro del subjuntivo.
- Verbo *ter* y sus derivados: *obter*, *conter*, *deter*, *manter*.
- Estilo indirecto - estilo directo.
- Derivación por sufijación y prefijación.
- Interrogativas indirectas.

4. Narrar una biografía y planificar un relato. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Verbo *ficar* + preposiciones.
- Conjunciones y locuciones de subordinación: *que*, *para que*, *a fim de que*.
- Números ordinales.

5. Mostrar acuerdo, desacuerdo y dar explicaciones. Emitir juicios de valor. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Oraciones con: *quanto mais*, *quanto menos*, *quanto pior* + presente de indicativo / futuro de subjuntivo ... *mais*, *menos*, *pior* + presente de futuro de indicativo.
- Adverbios: *rapidamente*, *principalmente*.
- Locuciones preposicionales: *de acordo com*, *ao longo de*.
- Adverbios de negación: *nem*, *nunca*, *jamais*.

6. Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Protestar y expresar sentimiento de pesar y arrepentimiento. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Presente del subjuntivo con: *por mais que*, *por muito que*, *por pouco que*.
- Pretérito imperfecto del subjuntivo con oraciones condicionales.
- Expresiones idiomáticas: *dar o braço a tocar*, *nao ter papas na língua*.

- Condicional pretérito.

7. Expresar sentimientos y hablar de relaciones personales. Reforzar una idea. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales

- Pronombres personales complemento (énfasis).
- Pretérito imperfecto del subjuntivo con: *quem me dera que*, *oxalá*, *como se*.
- Conjugación pronominal con futuro imperfecto del indicativo y condicional presente.

8. Analizar cambios en diferentes lugares y cosas en la sociedad. Expresar eventualidad en el futuro. Estas funciones se articularán a partir de los siguientes exponentes lingüísticos y aspectos gramaticales:

- Presente del subjuntivo con expresiones no personales, conjunciones y locuciones.
- Futuro del subjuntivo con conjunciones y locuciones.
- Adverbios: *acólá*, *algures*.
- *Se* + futuro del subjuntivo.

B. Léxico.

- Relacionado con los temas tratados.
- Fórmulas y expresiones.

C. Fonética.

- Pronunciación de fonemas de especial dificultad.
- Acentuación.
- Entonación.
- Ritmo.

3) Aspectos socioculturales.

- Identificación de los rasgos más significativos de las principales variedades dialectales de la lengua extranjera.
- Valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.
- Identificación de diferencias culturales y de comportamientos sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.
- Reflexión sobre similitudes y diferencias entre culturas.
- Valoración positiva del papel de la lengua extranjera como vehículo para acceder a otras culturas y como instrumento de comunicación internacional.
- Reflexión sobre modos distintos de organizar las experiencias para desarrollar actitudes de comprensión hacia otros patrones culturales.
- Uso de registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.
- Reconocimiento de la importancia de la lengua extranjera para ampliar conocimientos que resulten de interés a lo largo de la vida profesional.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación constituye un elemento básico para la orientación de las decisiones curriculares. Permite definir adecuadamente los problemas educativos, emprender actividades de investigación didáctica, generar dinámicas de formación del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de concreción del currículum a cada comunidad educativa.

Los criterios de evaluación, que a continuación se relacionan, deberán servir como indicadores de la evolución de los aprendizajes del alumnado, como elementos que ayudan a valorar los desajustes y necesidades detectadas y como referentes para estimar la adecuación de las estrategias de enseñanza puestas en juego.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA I

1) Habilidades comunicativas.

1. Extraer información global y específica de los textos orales emitidos por los compañeros, el profesor o la profesora, o los medios de comunicación y reconocer las estrategias comunicativas utilizadas por los interlocutores. Extraer información global y específica previamente requerida de textos escritos auténticos que versen sobre temas de interés general utilizando para cada texto el tipo de lectura adecuada.

Con este criterio, se pretende evaluar la capacidad para interpretar

la información emitida considerando la intencionalidad, la actitud o el registro empleados.

2. Entender la información esencial en textos diversos sobre temas de actualidad, la realidad sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera o que tengan interés informativo, anticipando o deduciendo datos a partir del contexto.

A través de este criterio, se pretende valorar la capacidad del alumnado para clasificar y agrupar datos que ayuden al desarrollo del espíritu crítico, permitiendo una interpretación de la realidad.

3. Leer de forma autónoma y extraer información de textos auténticos (periódicos, revistas, libros de divulgación) y textos literarios sencillos o adaptados, contemporáneos que respondan a los intereses y necesidades del alumnado para interactuar comentando las lecturas realizadas.

A través de este criterio, se pretende valorar la capacidad del alumnado para seleccionar textos no literarios con propósitos informativos o literarios, con intencionalidad lúdica.

4. Participar en conversaciones o debates preparados de antemano, utilizar las estrategias adecuadas para asegurar la comunicación con el interlocutor y producir mensajes coherentes y con la corrección formal necesaria para hacer posible dicha comunicación.

Mediante este criterio, se pretende evaluar la capacidad del alumnado para interactuar con otros, respondiendo a las situaciones planteadas.

5. Producir textos diversos con la corrección formal necesaria para su comprensión y utilizar los distintos elementos que aseguren la cohesión y la coherencia del texto producido.

Mediante este criterio, se pretende evaluar la capacidad del alumnado para expresar ideas en textos de producción propia que resulten coherentes y respondan a un objetivo concreto.

2) Reflexión sobre la lengua.

6. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua mediante la inducción o deducción de las reglas correspondientes y utilizar elementos lingüísticos de referencia gramaticales, léxicos, ortográficos, fonéticos y textuales que faciliten la sistematización del aprendizaje.

Por medio de este criterio, se pretende valorar si el alumnado sabe reflexionar sobre los aspectos formales y funcionales de la lengua extranjera y aplicarlos en sus producciones tanto orales como escritas.

7. Transferir el conocimiento de las reglas de funcionamiento de la lengua extranjera a situaciones nuevas.

Este criterio pretende valorar la capacidad del alumnado para aplicar estrategias de aprendizaje que le permitan transferir contenidos asimilados a situaciones nuevas.

8. Usar de forma autónoma recursos, fuentes de información y materiales de referencia para contrastar conclusiones, sistematizar y consolidar conocimientos.

Con este criterio se pretende medir la capacidad del alumnado para aplicar estrategias de aprendizaje que permitan avanzar en el dominio de la lengua extranjera.

9. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje de forma que se produzca la reformulación de reglas, se expresen definiciones sobre lo aprendido y se avancen los nuevos aprendizajes.

Este criterio evalúa la capacidad del alumnado para controlar su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole avanzar en el dominio de la lengua extranjera.

3) Aspectos socioculturales.

10. Interpretar rasgos que definen la cultura o culturas de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar conocimientos de datos de tipo geográfico, histórico, artístico, literario, etc, e incorporar dicho conocimiento a la comunicación en situaciones contextualizadas.

Por medio de este criterio se valora la capacidad del alumnado para identificar, analizar e interpretar datos socioculturales transmitidos por la lengua extranjera.

11. Mostrar acercamiento a la diversidad social y cultural que se transmite cuando se comunica en lengua extranjera y buscar similitudes

y diferencias.

Con este criterio se evaluará las actitudes de respeto y tolerancia observadas y expresadas a través de manifestaciones verbales y no verbales.

12. Profundizar en el conocimiento de la cultura propia a partir de las informaciones socioculturales que transmite la lengua extranjera.

A través de este criterio, se valorará la capacidad del alumnado para descubrir las implicaciones de la propia cultura con las del entorno europeo.

13. Desarrollar interés por valorar positivamente el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional y para el entendimiento de los pueblos y considerar su presencia en el uso de nuevas tecnologías.

Mediante este criterio se comprobará la capacidad del alumnado para valorar el aprendizaje de una lengua extranjera en función de su futura utilidad como instrumento comunicativo, que al mismo tiempo, le permita descubrir la pluralidad cultural de las sociedades del futuro.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA II

1) Habilidades comunicativas.

1. Extraer informaciones globales y específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad, aspectos culturales vehiculados por la lengua extranjera, y temas generales relacionados con sus estudios e intereses. Extraer informaciones globales y específicas previamente requeridas similares a los anteriores y sobre los mismos temas, utilizando las estrategias más adecuadas para inferir nuevos significados, demostrando en ambos casos la comprensión mediante una tarea específica.

Con este criterio, se pretende evaluar la capacidad del alumnado para seleccionar la información procedente de diversas fuentes, que se requiera para la configuración de nuevos elementos del conocimiento.

2. Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados previamente sobre temas de interés para el alumnado, relacionados con otras áreas del currículo o con aspectos sociales o culturales de los países en que se habla la lengua extranjera y utilizar las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación.

Mediante este criterio, se pretende evaluar la capacidad del alumnado para interactuar con otros, incorporando elementos culturales procedentes o no de la lengua extranjera y respondiendo a situaciones planteadas previstas o imprevistas.

3. Leer de manera autónoma textos auténticos diversos referidos a la actualidad, a la vida cultural, y textos literarios adaptados, contemporáneos o de siglos anteriores, que respondan a los intereses y necesidades presentes y futuras del alumnado, realizando tareas de interacción sobre las lecturas hechas.

A través de este criterio, se pretende valorar la capacidad del alumnado para seleccionar textos no literarios con propósitos informativos o literarios, con intencionalidad lúdica.

4. Producir textos, con ayuda del material de consulta pertinente, planificando y respetando la estructura discursiva de cada uno de ellos, y cuidando la corrección lingüística, la cohesión y coherencia.

Mediante este criterio, se pretende evaluar la capacidad del alumnado para expresar ideas en textos de producción propia que resulten coherentes, respeten la normativa de la lengua extranjera y respondan a un objetivo concreto.

5. Emplear el registro adecuado considerando el contexto en el que se produce la comunicación

Con este criterio, se pretende evaluar la capacidad del alumnado para seleccionar el componente emocional integrado en el discurso comunicativo con el fin de usarlo de forma adaptada al contexto de comunicación que se suscite .

2) Reflexiones sobre la lengua.

6. Analizar y reflexionar sobre los distintos componentes de la competencia comunicativa como elementos que ayudan a lograr éxito en la comunicación.

Mediante este criterio, se evaluará la capacidad del alumnado para utilizar las adecuadas estrategias de comunicación, o en ausencia de estas, la elaboración de otras sustitutivas encuadradas en determinados contextos comunicativos.

7. Valorar la efectividad de las reglas que se conocen como resultado de procesos inductivo-deductivos y mostrar disponibilidad para modificarlas si es necesario.

Por medio de este criterio, se pretende valorar si el alumnado sabe reflexionar sobre los aspectos formales y funcionales de la lengua extranjera y aplicar el resultado de la reflexión en contextos lingüísticos nuevos

8. Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos y aplicar con rigor los mecanismos de autocorrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje.

Este criterio evalúa la capacidad del alumnado para controlar su propio proceso de aprendizaje, identificando sus posibles errores, con el fin de subsanarlos y de esta manera avanzar en el dominio de la lengua extranjera, con un progresivo grado de autonomía.

9. Utilizar de manera espontánea las estrategias de aprendizaje adquiridas y consultar materiales de referencia tales como diccionarios, gramáticas, grabaciones y otras fuentes para resolver nuevos problemas planteados en la comunicación o progresar en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende medir la capacidad del alumnado para usar de forma autónoma los recursos, fuentes de información y materiales de referencia, en todas las tareas realizadas dentro y fuera del aula.

3) Aspectos socioculturales.

10. Analizar a través de documentos auténticos las manifestaciones culturales y aspectos sociolingüísticos transmitidos a través de la lengua extranjera desde una perspectiva enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumnado.

Por medio de este criterio se valorará la capacidad del alumnado para identificar, analizar e interpretar críticamente los datos socioculturales transmitidos por la lengua extranjera, a partir de textos y materiales seleccionados.

11. Identificar elementos gestuales, patrones de comportamiento, etc., que difieren entre los grupos de una misma comunidad lingüística y entre miembros de culturas diferentes.

A través de este criterio, se pretende evaluar el grado de aprendizaje, de estrategias comunicativas no lingüísticas propias de la lengua extranjera

12. Comprender datos e informaciones que favorezcan el desarrollo profesional, que sean propios de la civilización de países donde se habla la lengua extranjera y en el ámbito de la comunicación internacional.

Mediante este criterio se medirá la capacidad que haya adquirido el alumnado para valorar el aprendizaje de una lengua extranjera en función de su futura utilidad profesional y como instrumento comunicativo que le permita integrarse en una sociedad multicultural.

FILOSOFÍA I

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia, la reflexión filosófica ha mantenido un estilo invariante que identifica a los textos o discursos filosóficos como diferentes a otros productos de la cultura. La Filosofía promovió siempre una reflexión radical y crítica sobre los problemas fundamentales a que se enfrenta el ser humano y aspiró siempre también a una comprensión esclarecedora del mundo y de la vida humana en él, que permita su orientación y la organización de su experiencia.

Los problemas sobre los que la Filosofía reflexiona son los que plantean la diversidad de ámbitos o esferas de la vida humana: el conocimiento, el trabajo, la moral, el derecho, la política, el arte, ... Pero si el discurso filosófico se caracterizó tradicionalmente también por la forma de la totalidad, como quiera que se la haya entendido, es porque aspiró siempre a la articulación e integración de las respuestas dadas a dichos problemas.

La Filosofía propone así un estilo de reflexión y acota un campo de temas y problemas específicamente filosóficos, cuyos cambios y transformaciones expresan su índole de reflexión históricamente situada, de

reflexión referida a prácticas o niveles de la vida humana y social, que son los que median en los desplazamientos y modalizaciones que sufren tanto las respuestas como los temas y problemas.

Nuestra época no sólo prolonga la reflexión filosófica; lo hace además desde un nivel más alto de conciencia y lucidez, sensible a las falsas ilusiones y soluciones, y desde una voluntad, inédita hasta ahora, de encuentro y de diálogo, propiciada por la universalización que hoy se produce en todos los aspectos de la vida. Pero se trata de una reflexión situada ahora en un contexto sociocultural más complejo que el de épocas pasadas, en el que la aceleración del desarrollo tecnológico y científico y la de las transformaciones sociales y políticas obligan a replantear, con especial urgencia, las grandes cuestiones sobre el sentido del mundo y de la vida.

En relación con las características señaladas, la Filosofía, como materia del Bachillerato, debe desempeñar las siguientes funciones:

- a) Propiciar una actitud reflexiva y crítica, acostumbrando al alumnado a no aceptar ninguna idea, hecho o valor, si no es a partir de un análisis riguroso.
- b) Potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de persuasión y diálogo.
- c) Aprender a pensar de modo autónomo, adoptando ante los problemas una actitud personal.
- d) Integrar en una visión de conjunto la diversidad de conocimientos, creencias y valores.
- e) Apreciar la capacidad normativa de la razón como instrumento de transformación y cambio.

De lo dicho sobre la caracterización de la Filosofía y de las funciones de su docencia en el Bachillerato se desprende que ésta debe estar animada por varios principios. Por un lado, estando toda reflexión históricamente situada, carece de sentido promover una reflexión abstracta sobre presuntos problemas eternos. De lo que se trata es de incitar a la reflexión desde nuestro contexto histórico, destacando como se presentan hoy esas cuestiones y las posibles respuestas. Personas que piensan son personas que saben plantearse los problemas de su época y enfrentarse a ellos.

Por otro lado, la afirmación kantiana de que "no se aprende Filosofía, se aprende a filosofar" conserva toda su verdad si se la interpreta, no como la descripción de un hecho, sino como una norma para la docencia: la de que lo que importa no es tanto transmitir, repetir y recitar tesis, sino producir y recrear la actividad por la que este saber se alcanza, formular claramente los problemas que subyacen a cada propuesta teórica, fomentar la adquisición de hábitos por los que alumnos y alumnas puedan convertirse, no en espectadores, sino en participantes y actores del proceso de clarificación de los problemas, y propiciar la capacidad de reflexionar sobre la situación personal y colectiva.

Es preciso, por fin, evitar en la clase la unilateralidad que significaría atender y enfatizar sólo algunas dimensiones o ámbitos de la experiencia o sólo algunos temas y problemas. A un curso de Filosofía, por introductorio que pueda ser, le incumbe estimular y provocar actitudes reflexivas en las que se sometan a consideración y análisis tanto la diversidad de aspectos de la experiencia cuanto los problemas fundamentales que plantean cada uno de ellos y sus relaciones. Por ello, la defensa de un currículo abierto, en el sentido de que permite al profesorado adoptar la perspectiva que le parezca más oportuna, no debe hacer olvidar la función ordenadora e integradora de nuestras creencias y valores de la clase de Filosofía.

2. OBJETIVOS

Esta materia ha de contribuir a que los alumnos y alumnas desarrollen las siguientes capacidades:

- 1. Reflexionar sobre los problemas filosóficos que se le plantean al ser humano desde los distintos ámbitos de su experiencia, analizando sus relaciones y articulando e integrando las respuestas.
- 2. Comprender problemas filosóficos de relevancia histórica sobre los temas planteados, y emplear con propiedad los conceptos y términos utilizados en su análisis y discusión.
- 3. Argumentar de modo racional y coherente los propios puntos de

APÉNDICE 3

**Miembros de las Ponencias de
COU y de Bachillerato**

Curso 1996-97 (Universidad de Córdoba)

1. POR CONFIRMAR
2. POR CONFIRMAR
3. D. Francisco Rubio Cuenca (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. POR CONFIRMAR
6. POR CONFIRMAR
7. D. Juan Santana Lario (Universidad de Granada)
8. POR CONFIRMAR
9. D^a Pilar Cuder Domínguez (Universidad de Huelva)
10. POR CONFIRMAR
11. D. Alejandro Alcaraz Sintés (Universidad de Jaén)
12. D. Rufino Reyes Lorite (I. E. S. Himilce, Linares, Jaén)
13. POR CONFIRMAR
14. POR CONFIRMAR
15. D. Joaquín Comesaña Rincón (Universidad de Sevilla)
16. POR CONFIRMAR

Curso 1997-98 (Universidad de Cádiz)

1. POR CONFIRMAR
2. POR CONFIRMAR
3. D. Francisco Rubio Cuenca (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. POR CONFIRMAR
6. POR CONFIRMAR
7. D. Juan Santana Lario (Universidad de Granada)
8. POR CONFIRMAR
9. D^a Pilar Cuder Domínguez (Universidad de Huelva)
10. POR CONFIRMAR
11. D. Alejandro Alcaraz Sintés (Universidad d Jaén)
12. D. Rufino Reyes Lorite (I. E. S. Himilce, Linares, Jaén)
13. POR CONFIRMAR
14. POR CONFIRMAR
15. D. Joaquín Comesaña Rincón (Universidad de Sevilla)
16. POR CONFIRMAR

Curso 1998-99 (Universidad de Jaén)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Francisco Rubio Cuenca (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Vicente López Folgado (Universidad de Córdoba)
6. D. Isaías Jiménez Bedmar (I. E. S. Luís de Góngora, Córdoba)
7. D. Juan Santana Lario (Universidad de Granada)
8. D^a Celia Molina González (I. E. S. Generalife, Granada)
9. D^a Pilar Cuder Domínguez (Universidad de Huelva)
10. D. Manuel Martínez Gómez (I. E. S. Alto Conquero, Huelva)
11. D. Jesús López-Peláez Casellas (Universidad de Jaén)
12. D. Rufino Reyes Lorite (I. E. S. Himilce, Linares, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Juan Andrés Jiménez Jurado (I. E. S. Mar de Alborán, Málaga)
15. D. Joaquín Comesaña Rincón (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 1999-2000 (Universidad de Almería)

1. D^a Amalia Miras Baldó (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Vicente López Folgado (Universidad de Córdoba)
6. D. Isaías Jiménez Bedmar (I. E. S. Luís de Góngora, Córdoba)
7. D. Juan Santana Lario (Universidad de Granada)
8. D^a Celia Molina González (I. E. S. Generalife, Granada)
9. D^a Pilar Cuder Domínguez (Universidad de Huelva)
10. D. Manuel Martínez Gómez (I. E. S. Alto Conquero, Huelva)
11. D. Luciano García García (Universidad de Jaén)
12. D^a Isabel Pérez Torres (I. E. S. Sierra Mágina, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Juan Andrés Jiménez Jurado (I. E. S. Mar de Alborán,
Málaga)
15. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 2000-01 (Universidad de Málaga)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Vicente López Folgado (Universidad de Córdoba)
6. D. Isaías Jiménez Bedmar (I. E. S. Luís de Góngora, Córdoba)
7. D. Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo (Universidad de Granada)
8. José Macario Funes Tovar (I. E. S. Padre Manjón, Granada)
9. D^a Pilar Cuder Domínguez (Universidad de Huelva)
10. D. Gonzalo Mora Pérez (I. E. S. La Arboleda, Lepe, Huelva)
11. D. Luciano García García (Universidad de Jaén)
12. D. Rufino Reyes Lorite (I. E. S. Himilce, Linares, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Antonio Moreno Hurtado (Inspección, Delegación de Málaga)
15. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 2001-02 (Universidad de Huelva)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Víctor Pavón Vázquez (Universidad de Córdoba)
6. D. Isaías Jiménez Bedmar (I. E. S. Luís de Góngora, Córdoba)
7. D. Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo (Universidad de Granada)
8. D. José Macario Funes Tovar (I. E. S. Padre Manjón, Granada)
9. D^a Pilar Cuder Domínguez (Universidad de Huelva)
10. D. Jesús Vílchez Martín, (I. P. F. A. Huelva)
11. D. Alfonso Rizo Rodríguez (Universidad de Jaén)
12. D. Rufino Reyes Lorite (I. E. S. Himilce, Linares, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Antonio Moreno Hurtado (Inspección, Delegación de Málaga)
15. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 2002-03 (Universidad de Jaén)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Víctor Pavón Vázquez (Universidad de Córdoba)
6. D. Isaías Jiménez Bedmar (I. E. S. Luís de Góngora, Córdoba)
7. D. Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo (Universidad de Granada)
8. D. José Macario Funes Tovar (I. E. S. Padre Manjón, Granada)
9. D^a Mercedes Guinea Ulecia (Universidad de Huelva)
10. D. Juan Vázquez Prieto (I. E. S. La Orden, Huelva)
11. D. Alfonso Rizo Rodríguez (Universidad de Jaén)
12. D. José Antonio Ureña Hernández (I. E. S. Jabalcuz, Jaén)
13. D. Rufino Reyes Lorite (I. E. S. Himilce, Linares, Jaén)
14. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
15. D. Antonio Moreno Hurtado (Inspección, Delegación de Málaga)
16. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
17. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 2003-04 (Universidad de Granada)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Víctor Pavón Vázquez (Universidad de Córdoba)
6. D. Isaías Jiménez Bedmar (I. E. S. Luís de Góngora, Córdoba)
7. D. Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo (Universidad de Granada)
8. D. José Macario Funes Tovar (I. E. S. Padre Manjón, Granada)
9. D^a Mercedes Guinea Ulecia (Universidad de Huelva)
10. D^a Antonia Domínguez Miguela (I. E. S. Estuaria, Huelva)
11. D. Alfonso Rizo Rodríguez (Universidad de Jaén)
12. D. José Antonio Ureña Hernández (I. E. S. Jabalcuz, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Antonio Moreno Hurtado (Inspección, Delegación de Málaga)
15. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 2004-05 (Universidad de Huelva)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D^a Nieves Alba Lara (I. E. S. Las Salinas, San Fernando, Cádiz)
5. D. Víctor Pavón Vázquez (Universidad de Córdoba)
6. D^a Elisabeth Márquez Ortiz de Galisteo (I. E. S. López Neyra, Córdoba)
7. D. Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo (Universidad de Granada)
8. D. José Macario Funes Tovar (I. E. S. Padre Manjón, Granada)
9. D^a Mercedes Guinea Ulecia (Universidad de Huelva)
10. D^a Antonia Domínguez Miguela (I. E. S. Estuaria, Huelva)
11. D. Alfonso Rizo Rodríguez (Universidad de Jaén)
12. D. José Antonio Ureña Hernández (I. E. S. Jabalcuz, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Antonio Moreno Hurtado (Inspección, Delegación de Málaga)
15. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

Curso 2005-06 (Universidad de Sevilla)

1. D^a Elisa Prieto Barrero (Universidad de Almería)
2. D. José Ramón Gómez Sánchez (I. E. S. Los Ángeles, Almería)
3. D. Rafael Galán Moya (Universidad de Cádiz)
4. D. Pedro Reina Nieves (I. E. S. Seritium, Jerez de la Frontera, Cádiz)
5. D. Víctor Pavón Vázquez (Universidad de Córdoba)
6. D^a Elisabeth Márquez Ortiz de Galisteo (I. E. S. López Neyra, Córdoba)
7. D. Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo (Universidad de Granada)
8. D. José Macario Funes Tovar (I. E. S. Padre Manjón, Granada)
9. D^a Mercedes Guinea Ulecia (Universidad de Huelva)
10. D^a Antonia Domínguez Miguela (I. E. S. Estuaria, Huelva)
11. D. Alfonso Rizo Rodríguez (Universidad de Jaén)
12. D. José Antonio Ureña Hernández (I. E. S. Jabalcuz, Jaén)
13. D. Enrique Lavín Camacho (Universidad de Málaga)
14. D. Antonio Moreno Hurtado (Inspección, Delegación de Málaga)
15. D. José María Tejedor Cabrera (Universidad de Sevilla)
16. D. Isidoro Lozano Aguilar (I. E. S. Julio Verne, Sevilla)

APÉNDICE 4

**Orientaciones y normas
generales de corrección de la
Prueba de Inglés**

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

NORMAS GENERALES DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por el estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un máximo de 0,5 puntos (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con otros 0,5 puntos como máximo. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el estudiante. Cada pregunta valdrá 0,5 puntos absolutos.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto valdrán absolutamente 0,5 puntos o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras elegidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo sinónimo/antónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose 0 puntos por ella.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán 0,5 puntos si todo es correcto; 0,25 puntos si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; 0 puntos si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significado aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales con un valor de 0,75 puntos: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

NORMAS GENERALES DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por el estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un máximo de 0,5 puntos (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con otros 0,5 puntos como máximo. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el estudiante. Cada pregunta valdrá 0,5 puntos absolutos.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto valdrán absolutamente 0,5 puntos o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras elegidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo sinónimo/antónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose 0 puntos por ella.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán 0,5 puntos si todo es correcto; 0,25 puntos si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; 0 puntos si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significado aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales con un valor de 0,75 puntos: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

NORMAS GENERALES DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por el estudiante, **pero también su corrección gramatical** al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un máximo de **0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con otros **0,5 puntos** como máximo. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá **0,5 puntos** en comprensión y **0 puntos** en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto **valdrán absolutamente 0,5 puntos o nada, sin posibilidad de gradación**, dependiendo de que el estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras elegidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar **un solo** sinónimo/antónimo, una **respuesta dual o múltiple** invalida dicha pregunta, obteniéndose **0 puntos** por ella.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significado aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **aceptable**. Se tendrán en cuenta **cuatro apartados, cada uno** de los cuales con un valor de **0,75 puntos**: (a) **corrección gramatical** (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) **riqueza y precisión léxica**; (c) **organización textual**; (d) **aspectos formales y comunicativos**.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de **10 puntos**.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

NORMAS ESPECÍFICAS ORIENTATIVAS PARA LA SECCIÓN DE 'PRODUCTION'

Como se apunta en las normas generales para la corrección de la prueba, en la sección de **production** el corrector deberá mantener especial atención a cuatro apartados o áreas: **(a) corrección gramatical; (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos**. La Coordinación de C.O.U. de Andalucía quiere subrayar la importancia del acercamiento del corrector a la prueba desde una óptica positiva. Es decir, el corrector ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el estudiante en esta sección, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales primordialmente). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since, ...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored por boeing, o viceversa*).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

NORMAS GENERALES DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por el estudiante, **pero también su corrección gramatical** al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un máximo de **0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con otros **0,5 puntos** como máximo. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá **0,5 puntos** en comprensión y **0 puntos** en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto **valdrán absolutamente 0,5 puntos o nada, sin posibilidad de gradación**, dependiendo de que el estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras elegidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar **un solo** sinónimo/antónimo, una **respuesta dual o múltiple** invalida dicha pregunta, obteniéndose **0 puntos** por ella.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significado aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **cuatro apartados, cada uno** de los cuales con un valor de **0,75 puntos**: **(a) corrección gramatical** (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); **(b) riqueza y precisión léxica**; **(c) organización textual**; **(d) aspectos formales y comunicativos**.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de **10 puntos**.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

NORMAS ESPECÍFICAS ORIENTATIVAS PARA LA SECCIÓN DE 'PRODUCTION'

Como se apunta en las normas generales para la corrección de la prueba, en la sección de *production* el corrector deberá mantener especial atención a cuatro apartados o áreas: (a) **corrección gramatical**; (b) **riqueza y precisión léxica**; (c) **organización textual**; (d) **aspectos formales y comunicativos**. La Coordinación de C.O.U. de Andalucía quiere subrayar la importancia del acercamiento del corrector a la prueba desde una óptica positiva. Es decir, el corrector ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el estudiante en esta sección, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales primordialmente). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since, ...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored por boeing, o viceversa*).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por el estudiante, **pero también su corrección gramatical** al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un máximo de **0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con otros **0,5 puntos** como máximo. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá **0,5 puntos** en comprensión y **0 puntos** en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto **valdrán absolutamente 0,5 puntos o nada, sin posibilidad de gradación**, dependiendo de que el estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras elegidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar **un solo** sinónimo/antónimo, una **respuesta dual o múltiple** invalida dicha pregunta, obteniéndose **0 puntos** por ella.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significado aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **aceptable**. Se tendrán en cuenta **cuatro apartados, cada uno** de los cuales con un valor de **0,75 puntos**: **(a) corrección gramatical** (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); **(b) riqueza y precisión léxica**; **(c) organización textual**; **(d) aspectos formales y comunicativos**.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de **10 puntos**.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

Como se apunta en las normas generales para la corrección de la prueba, en la sección de **production** el corrector deberá mantener especial atención a cuatro apartados o áreas: **(a) corrección gramatical; (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos**. La Coordinación de C.O.U. de Andalucía quiere subrayar la importancia del acercamiento del corrector a la prueba desde una óptica positiva. Es decir, el corrector ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el estudiante en esta sección, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales primordialmente). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored por boeing, o viceversa*).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por el estudiante, **pero también su corrección gramatical** al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un máximo de **0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con otros **0,5 puntos** como máximo. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá **0,5 puntos** en comprensión y **0 puntos** en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto **valdrán absolutamente 0,5 puntos o nada, sin posibilidad de gradación**, dependiendo de que el estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras elegidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar **un solo** sinónimo/antónimo, una **respuesta dual o múltiple** invalida dicha pregunta, obteniéndose **0 puntos** por ella.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significado aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **aceptable**. Se tendrán en cuenta **cuatro apartados, cada uno** de los cuales con un valor de **0,75 puntos: (a) corrección gramatical** (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); **(b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos**.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de **10 puntos**.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

Como se apunta en las normas generales para la corrección de la prueba, en la sección de **production** el corrector deberá mantener especial atención a cuatro apartados o áreas: (a) **corrección gramatical**; (b) **riqueza y precisión léxica**; (c) **organización textual**; (d) **aspectos formales y comunicativos**. La Ponencia L.O.G.S.E. de Andalucía quiere subrayar la importancia del acercamiento del corrector a la prueba desde una óptica positiva. Es decir, el corrector ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el estudiante en esta sección, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales primordialmente). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored por boeing, o viceversa*).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) **COMPRESIÓN** (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un **máximo de 0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con **otros 0,5 puntos máximo**. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) **LÉXICO** (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el/la estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto, valdrán absolutamente 0,5 puntos, o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el/la estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras escogidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo antónimo/sinónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose en ella 0 puntos.

(C) **GRAMÁTICA** (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; y **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significados aportados en el texto.

(D) **REDACCIÓN** (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales representará un **valor máximo de 0,75 puntos**: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos.

Véanse los "criterios específicos de corrección" para más información al respecto.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un/a estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Coordinación de C.O.U. de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (D) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored* por *boeing*, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un **máximo de 0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con **otros 0,5 puntos máximo**. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el/la estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto, valdrán absolutamente 0,5 puntos, o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el/la estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras escogidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo antónimo/sinónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose en ella 0 puntos.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; y **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significados aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales representará un **valor máximo de 0,75 puntos**: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos.

Véanse los "criterios específicos de corrección" para más información al respecto.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un/a estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (D) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored por boeing, o viceversa*).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) **COMPRESIÓN** (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un **máximo de 0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con **otros 0,5 puntos máximo**. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) **LÉXICO** (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el/la estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto, valdrán absolutamente 0,5 puntos, o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el/la estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras escogidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo antónimo/sinónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose en ella 0 puntos.

(C) **GRAMÁTICA** (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; y **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significados aportados en el texto.

(D) **REDACCIÓN** (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales representará un **valor máximo de 0,75 puntos**: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos.

Véanse los "criterios específicos de corrección" para más información al respecto.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un/a estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Coordinación de C.O.U. de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (D) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored* por *boeing*, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 points)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- Cada una de las dos preguntas vale 1 punto, del que 0'5 corresponde a la **comprensión** y 0'5 a **expresión**. Cada uno de estos dos apartados será calificado con 0; 0'25; 0'5, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, se obtendrá 0'5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. (Puntuación total del apartado: 2 puntos).
- Cuatro preguntas del tipo **verdadero/falso**, en las que el/la estudiante deberá justificar su respuesta **según el texto**. Cada una de las preguntas vale 0'5 absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será 0. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

Las preguntas de **léxico** serán puntuadas con 0'25 absoluto, o nada, sin gradación posible.

La puntuación de las preguntas de **gramática** será de esta manera:

- La respuesta es correcta y no presenta ningún otro error: 0'5 puntos.
- La respuesta es correcta, pero tiene algún otro error: 0'25 puntos.
- No se responde a lo que expresamente se pide: 0 puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 points)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

- Corrección gramatical** (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).
- Riqueza y precisión léxica**.
- Aspectos textuales y comunicativos**.

Cada uno de estos apartados será calificado con 0; 0'25; 0'50; 0'75 ó 1 punto, dependiendo del grado de adecuación.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already,...) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave,...).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un **máximo de 0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con **otros 0,5 puntos máximo**. Cada uno de los dos conceptos será calificado con **0; 0,25; 0,50**, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el/la estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto, valdrán absolutamente 0,5 puntos, o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el/la estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras escogidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo antónimo/sinónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose en ella 0 puntos.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; y **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significados aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales representará un **valor máximo de 0,75 puntos**: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos. Cada uno de los dos conceptos será calificado con **0; 0,25; 0,50**, dependiendo del grado de adecuación.

Véanse los "criterios específicos de corrección" para más información al respecto.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un/a estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Coordinación de C.O.U. de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (D) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored* por *boeing*, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 points)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- Cada una de las dos preguntas vale 1 punto, del que 0'5 corresponde a la **comprensión** y 0'5 a **expresión**. Cada uno de estos dos apartados será calificado con 0; 0'25; 0'5, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, se obtendrá 0'5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. (Puntuación total del apartado: 2 puntos).
- Cuatro preguntas del tipo **verdadero/falso**, en las que el/la estudiante deberá justificar su respuesta **según el texto**. Cada una de las preguntas vale 0'5 absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será 0. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

Las preguntas de **léxico** serán puntuadas con 0'25 absoluto, o nada, sin gradación posible.

La puntuación de las preguntas de **gramática** será de esta manera:

- La respuesta es correcta y no presenta ningún otro error: 0'5 puntos.
- La respuesta es correcta, pero tiene algún otro error: 0'25 puntos.
- No se responde a lo que expresamente se pide: 0 puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 points)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **aceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

- Corrección gramatical** (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).
- Riqueza y precisión léxica**.
- Aspectos textuales y comunicativos**.

Cada uno de estos apartados será calificado con 0; 0'25; 0'50; 0'75 ó 1 punto, dependiendo del grado de adecuación.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already,...) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish, ni Franglais.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave,...).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPRENSIÓN (3 puntos; 1 por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En cada pregunta se puntuará la comprensión con un **máximo de 0,5 puntos** (se valorará el acierto y la exactitud de ideas y conceptos) y la corrección gramatical con **otros 0,5 puntos máximo**. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, el alumno obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si la comprensión es absolutamente errónea, no se valorará la expresión. Los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez.

(B) LÉXICO (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se intenta comprobar el dominio del léxico que posee el/la estudiante. Cada pregunta valdrá **0,5 puntos absolutos**.

Sólo se valorará el conocimiento léxico. Es la única sección en la que la incorrección gramatical no ha de penalizarse en absoluto. Las preguntas de esta sección, por tanto, valdrán absolutamente 0,5 puntos, o nada, sin posibilidad de gradación, dependiendo de que el/la estudiante haya demostrado su conocimiento del significado de las palabras escogidas. Estas aparecerán en la pregunta en su forma léxica como entrada de diccionario.

Si la pregunta requiere dar/buscar un solo antónimo/sinónimo, una respuesta dual o múltiple invalida dicha pregunta, obteniéndose en ella 0 puntos.

(C) GRAMÁTICA (2 puntos; 0,5 puntos por pregunta)

En esta sección se valorará primordialmente el punto gramatical en cuestión. Se otorgarán **0,5 puntos** si todo es correcto; **0,25 puntos** si el punto gramatical requerido es correcto, pero hay otros errores; y **0 puntos** si el punto gramatical está mal. Un mismo error sólo se tendrá en cuenta una sola vez.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información o significados aportados en el texto.

(D) REDACCIÓN (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable. Se tendrán en cuenta cuatro apartados, cada uno de los cuales representará un **valor máximo de 0,75 puntos**: (a) corrección gramatical (de nuevo, los errores repetidos sólo se tendrán en cuenta una vez); (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos.

Véanse los "criterios específicos de corrección" para más información al respecto.

De acuerdo con estos criterios de puntuación, la calificación máxima que puede obtener un/a estudiante es de 10 puntos.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Coordinación de C.O.U. de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (D) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto – Verbo; Presentador – Sustantivo).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (*much, many, etc.*) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (*ago, already, for, since,...*) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia o ausencia de la partícula *to*).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (*go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave*).
- No se confunden las categorías gramaticales (*bored por boeing, o viceversa*).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

(D) ASPECTOS FORMALES Y COMUNICATIVOS

- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 points)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- Cada una de las dos preguntas vale 1 punto, del que 0'5 corresponde a la **comprensión** y 0'5 a **expresión**. Cada uno de estos dos apartados será calificado con 0; 0'25; 0'5, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando del texto, se obtendrá 0'5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. (Puntuación total del apartado: 2 puntos).
- Cuatro preguntas del tipo **verdadero/falso**, en las que el/la estudiante deberá justificar su respuesta **según el texto**. Cada una de las preguntas vale 0'5 absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será 0. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

Las preguntas de **léxico** serán puntuadas con 0'25 absoluto, o nada, sin gradación posible.

La puntuación de las preguntas de **gramática** será de esta manera:

- La respuesta es correcta y no presenta ningún otro error: 0'5 puntos.
- La respuesta es correcta, pero tiene algún otro error: 0'25 puntos.
- No se responde a lo que expresamente se pide: 0 puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 points)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

- Corrección gramatical** (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).
- Riqueza y precisión léxica**.
- Aspectos textuales y comunicativos**.

Cada uno de estos apartados será calificado con 0; 0'25; 0'50; 0'75 ó 1 punto, dependiendo del grado de adecuación.

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already,...) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (e.g. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish, ni Franglais.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave,...).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada coreferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

PLANES DE 1994 y
DE 2002
ANÁLISIS DE TEXTO
LENGUA
EXTRANJERA
INGLÉS

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 puntos)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- Cada una de las dos preguntas vale **1** punto, del que **0,5** corresponde a la **comprensión** y **0,5** a **expresión**, calificadas con **0,50; 0,25; 0**, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando literalmente del texto, se obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. Por tanto, la puntuación total de cada pregunta puede ser **1; 0,75; 0,50; 0,25; 0**. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)
- Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante deberá justificar con exactitud su respuesta según el texto. Este apartado valora exclusivamente la comprensión y no la expresión. Cada una de las preguntas vale **0,5** absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será **0**. Dar sólo el número de línea no será aceptado como justificación. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 puntos)

Las preguntas de léxico serán puntuadas con 0,25 absoluto, o nada, sin gradación posible. En caso de dar más de una respuesta, sólo se considerará la primera de ellas.

La puntuación de las preguntas de gramática será de esta manera:

- La respuesta es correcta y no presenta ningún error: **0,5** puntos.
- La respuesta es correcta, pero tiene algún error: **0,25** puntos.
- No se responde a lo que expresamente se pide: **0** puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en un inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

- Corrección gramatical (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).
- Riqueza y precisión léxica.
- Aspectos textuales y comunicativos.

Cada uno de estos apartados será calificado con **1; 0,75; 0,50; 0,25; 0**, dependiendo del grado de adecuación.



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

PLANES DE 1994 y
DE 2002
ANÁLISIS DE TEXTO
LENGUA
EXTRANJERA
INGLÉS

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already, etc.) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (ej. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish ni Franglais.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave, etc.).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de muletillas o modismos para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, indica madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, indica un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-04
MORFOLOGÍA DE LA PRUEBA

(A) COMPREHENSION (4 points)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante. La sección se estructura en dos apartados:

a) Dos preguntas de tipo general (wh-question) que el/la estudiante debe contestar con sus propias palabras. En la puntuación de este apartado se tendrá en cuenta la corrección gramatical de las respuestas. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Answer questions 1-2 according to the information given in the text. **Use your own words.** (1 point per answer)

b) Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante debe justificar sus respuestas según el texto. No se penalizará la expresión. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Are these statements **True or False?** **Justify** your answers with the precise words or phrases from the text. (0.5 points per answer)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

En esta sección el/la estudiante demostrará su competencia en el uso de la lengua inglesa, tanto en lo referente a gramática como a léxico y pronunciación. El apartado constará de un máximo de 8 enunciados distintos de entre los 15 tipos de ejercicios que se especifican a continuación, aunque no necesariamente habrá 8 enunciados diferentes, pues una misma instrucción puede ser común a varias preguntas. La proporción de preguntas de léxico no podrá superar en total 1 punto de los 3 adjudicados a la sección completa.

ALGUNOS MODELOS POSIBLES DE INSTRUCCIONES:

1. **Find** in the text one **synonym / opposite** for ...X (type of word).

Ex.: **Find** in the text one **opposite** for *LAST* (adj.) possible answer: *FIRST*

2. **Give** one **synonym / opposite** for ... X (type of word) (line #).

Ex.: **Give** one **synonym** for *MAJOR* (adj.) (line 2). possible answer: *IMPORTANT*

3. **Find** in the text one **word / expression meaning** "..." (type of word):

Ex.: **Find** one **word / expression** in the text **meaning** "*HAPPEN*" (verb):
possible answer: *TAKE PLACE*

4. **Find** in the text **the word** which has the following definition: "..." (type of word)

Ex.: **Find** in the text **the word** which has the following definition:
"*The highest level of something*" (noun) possible answer: *PEAK*

5. **Which word** ...

...is not a VERB/NOUN/ADJECTIVE/PREPOSITION/QUANTIFIER,...?

...does not have the same meaning?

Ex.: **Which word** does not have the same **meaning**?

SUPPLY *APPLY* *PROVIDE* *GIVE* possible answer: *APPLY*

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004

6. **Complete** the series with **another word** of the same **semantic group**.

Ex.: TABLE CHAIR DESK CUPBOARD

possible answer: BED (Semantic group: Furniture)

7. **Give** an adjective/noun/verb/adverb with the same **root** as X (adjective/noun/verb/adjective).

Ex.: **Give** a noun with the same **root** as EMPLOY (verb) possible answer: EMPLOYMENT

8. **Fill in** the gaps with a correct **noun/verb form/adjective/preposition/quantifier**.

Ex.: **Fill in** the gaps with a correct **preposition**

Politicians are looking _____ a new alternative energy.

possible answer: FOR

9. **Turn** the following sentence into the **passive/active voice, reported/direct speech**.

Ex.: **Turn** the following sentence into **Reported Speech**:

He said: "Oil production will reach its peak in the next decade"

possible answer: He said that oil production would reach its peak in the following decade

10. **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary.

Ex.: Politicians worried about nuclear power. Some nuclear accidents took place.

Possible answer: Politicians worried about nuclear power because some nuclear accidents had taken place.

11. **Join** the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary.

Ex.: Many politicians are trying to find an alternative energy. Their countries use nuclear power.

possible answer: Many politicians, whose countries use nuclear power, are trying to find an alternative energy.

12. **Rewrite** the sentence **without changing** its meaning. **Begin** as indicated.

Ex.: This house is too small for us.

This house isn't...

possible answer: This house isn't big enough for us.

13. **Complete** the following (conditional) sentence.

Ex.: If economic "green power" were cheaper...

possible answer: If economic "green power" were cheaper it could be the real alternative power

14. **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. **Use all** and only the words in the boxes without changing their form.

countries	major	a	industrialised	problem	have
-----------	-------	---	----------------	---------	------

possible answer: Industrialised countries have a major problem

15. **Give** a question for the **underlined** words.

Ex.: The supply of energy is going to be the most important issue in the next 20 years

possible answer: What is going to be the most important issue in the next 20 years?

(C) PRODUCTION (3 points)

Se ofrecerán dos opciones, una con un enfoque más amplio y general, y la otra con enfoque más personal y específico. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.

*INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004*

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 puntos)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- a) Cada una de las dos preguntas vale 1 punto, del que **0,5** corresponde a la **comprensión** y **0,5** a **expresión**, calificadas con **0; 0,25; 0,5**, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando literalmente del texto, se obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. Por tanto, la puntuación total de cada pregunta puede ser **0; 0,25; 0,50; 0,75; 1**. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)
- b) Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante deberá justificar con exactitud su respuesta según el texto. Cada una de las preguntas vale **0,5** absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será **0**. Dar sólo el número de línea no será aceptado como justificación. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 puntos)

Las preguntas de léxico serán puntuadas con 0,25 absoluto, o nada, sin gradación posible. En caso de dar más de una respuesta, sólo se considerará la primera de ellas.

La puntuación de las preguntas de gramática será de esta manera:

- La respuesta es correcta y no presenta ningún otro error: **0,5** puntos.
- La respuesta es correcta, pero tiene algún otro error: **0,25** puntos.
- No se responde a lo que expresamente se pide: **0** puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

- (a) Corrección gramatical (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).
- (b) Riqueza y precisión léxica.
- (c) Aspectos textuales y comunicativos.

Cada uno de estos apartados será calificado con **0; 0,25; 0,50; 0,75; 1**, dependiendo del grado de adecuación.

*INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004*

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already, etc.) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (ej. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish ni Franglais.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave, etc.).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, sugiere madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004

ALGUNOS RECURSOS EN INTERNET

Sitios educativos

<http://www.bbc.co.uk/learning/>
<http://education.guardian.co.uk/tefl/>
<http://www.britishcouncil.org/>
<http://www.britishcouncil.es/>
<http://www.its-english.com/>
<http://encarta.msn.co.uk/>
<http://www.britannica.com/>
<http://www.eltweb.com/liason/>
<http://www.elscafe.com/>
<http://www.infogreta.org>
<http://www.supercable.es/~aalcaraz/AASTEFLPages/index.htm>
<http://www.supercable.es/~lallena>

Prensa y medios de comunicación

<http://www.timesonline.co.uk/>
http://www.unison.ie/irish_independent/
<http://www.nytimes.com/>
<http://www.globeandmail.ca/>
<http://www.cnn.com/>
<http://www.bbc.co.uk/>
<http://www.nationalgeographic.com/>
<http://www.time.com/time/index.html>
<http://www.msnbc.com/news/>

OBRAS DE REFERENCIA PARA PROFESORADO

A) DICCIONARIOS:

Benson, M., E. Benson & R. Ilson (1997) *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins.
Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: University Press, 1995.
Cambridge Word Selector Inglés-Español. Diccionario temático del inglés contemporáneo. Cambridge: University Press, 1995.
Collins diccionario español-inglés, English-Spanish. Barcelona: Grijalbo, 2000 (6ª Ed.).
Collins Cobuild Dictionary of Idioms. London: HarperCollins, 2002.
Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. London: Collins, 2002.
Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. London: HarperCollins, 2001.
Diccionario Oxford español-inglés, inglés-español. Oxford: University Press, 2001.
Hill, J. & M. Lewis (1997) *The LTP Dictionary of Selected Collocations*. Hove: Language Teaching Publications.
Kirkpatrick, B. (1988) *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Harmondsworth: Penguin.
Larousse Gran diccionario moderno español-inglés/English-Spanish. Paris: Larousse, 1993.
Lavín E., Sánchez Benedito, F. (1999), *Diccionario de verbos frasales ingleses*. Granada: Comares.

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004

Longman Dictionary of English Idioms. London: Longman, 1979.
Longman Language Activator. London: Longman, 1993.
Longman Lexicon of Contemporary English. London: Longman, 1981.
Longman Synonym Dictionary. London: Longman, 1986.
Longman Dictionary of Contemporary English. London: Longman, 2001.
Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan, 2002.
Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: University Press, 2000.
Oxford Collocations Dictionary for Students of English. Oxford: University Press, 2002.
Oxford Learner's Wordfinder Dictionary. Oxford: University Press, 1997.
Sánchez Benedito, F. (1990) *Diccionario conciso de modismos inglés-español-inglés*. Madrid: Alambra.

B) GRAMÁTICA Y USO DEL INGLÉS:

Alexander, L. (1988) *Longman English Grammar*. London: Longman.
Alexander, L. (1993) *Longman Advanced Grammar*. London: Longman.
Broughton, G. (1990) *The Penguin English Grammar A-Z for Advanced Students*. Harmondsworth: Penguin.
(+ Exercise book).
Chalker, S. (1984) *Current English Grammar*. London: Macmillan.
Chalker, S. (1990) *English Grammar Word by Word*. Walton-on-Thames: Nelson.
Collins Cobuild English Guides. Vol. 1: *Prepositions*. Vol. 2: *Word-Formation*. Vol. 3: *Articles*. Vol. 4: *Confusable words*. Vol. 5: *Reporting*. (Vols. 1-2: 1991; vols. 3-4: 1993; vol. 5: 1994). London: HarperCollins.
Eastwood, J. (1994) *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: University Press.
Leech, G. (1989) *An A-Z of English Grammar and Usage*. London: Arnold.
Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
Sanchez Benedito, E. Lavín, F., A. Dawson (2001), *A New English Grammar for Spanish Speakers*. Granada: Comares.
Sinclair, J. (ed.) (1990) *Collins Cobuild English Grammar*. London: Cobuild. (+ Exercise book)
Swan, M. (1995) *Practical English Usage*. Oxford: University Press.
Thomson, A. & A. Martinet (1986) *A Practical English Grammar*. Oxford: University Press. (4th Edition.) + *Exercises 1 & 2*.

C) FONÉTICA:

Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodman (1996) *Teaching Pronunciation*, Cambridge: Cambridge University Press.
Cunningham, S. and B. Bowler (1999) *The New Headway Pronunciation Course (Intermediate and Upper-intermediate)*, Oxford: Oxford University Press.
Dalton, C. and B. Seidlhofer (1994) *Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press.
Gimson, A.C. (2001) *Gimson's Pronunciation of English*, edition by A. Cruttenden (6th), London: Edward Arnold.
Hancock, M. (1995) *Pronunciation Games*, Cambridge: Cambridge University Press.
Ladefoged, P. (2000) *A Course in Phonetics*, 4th edition, New York: Harcourt.
Pavón, V. y A. Rosado (2003) *Guía de fonética y fonología para estudiantes de filología inglesa : en el umbral del siglo XXI*. Granada: Comares
Pennington, M. (1996) *Phonology in English Language Teaching*, London: Longman.
Roach, P. (2000) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, 3rd edition, Cambridge: Cambridge University Press.

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004

Underhill, A. (1994) *Sound Foundations*, London: Heinemann.
Wells, J.C. (2000) *Longman Pronouncing Dictionary*, 2nd edition, Harlow: Pearson Education.

D) CULTURA:

Crowther, J. (1999). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford: University Press.

OBRAS DE REFERENCIA PARA ESTUDIANTES

A) DICCIONARIOS:

1. Monolingües:

Collins Cobuild New Student's Dictionary. J. Sinclair (ed.). London: Collins, 2002.
Longman Active Study Dictionary of English. D. Summers (ed.). London: Longman, 1992.
Oxford Wordpower Dictionary. M. Steel (ed.). Oxford: University Press, 2000.

2. Bilingües:

Collins Concise. Diccionario Español-Inglés, English-Spanish. G. Breslin (ed.). Barcelona: Grijalbo, 1993².
Diccionario Manual Vox, Español-Inglés, Inglés-Español. Barcelona: Biblograf, S.A., 1990.
Diccionario Moderno Langenscheidt Español-Inglés, Inglés-Español. C. Smith, G. Davies & H. Hall (eds.). Berlin: Langenscheidt, 1989.
Diccionario Oxford Pocket para estudiantes de inglés. Español-Inglés, Inglés-Español. S. Peters (ed.). Oxford: University Press, 2002.
Diccionario Oxford Study para Estudiantes de Inglés. Español-Inglés, Inglés-Español. A. McDermott, P. Goldsmith, M. Pérez (eds.). Oxford: University Press, 2000.
Larousse Diccionario General Español-Inglés, English-Spanish. R. García-Pelayo y otros (eds.). Barcelona: Larousse, 1992.

3. Monolingües/Bilingües:

Password. English Dictionary for Speakers of Spanish. R. Sainz-Ezquerro & A. Comey (traductores). Madrid: Ediciones S.M., 1991.
Vox Chambers English Learners' Dictionary. Barcelona: Biblograf, S.A., 1990.

4. Otros

R. Fergusson (1992) *The Penguin Dictionary of English Synonyms and Antonyms*, London: Penguin.

B) GRAMÁTICA Y USO DEL INGLÉS:

Eastwood, J. and R. Mackin (1982) *A Basic English Grammar*. Oxford: University Press.
Mañas, M. (2000) *Gramática inglesa para estudiantes españoles* (4^a ed.) Granada.
Swan, M. (1986) *Basic English Usage*. Oxford: University Press.

PRUEBA TIPO. SELECTIVIDAD 2003-04

THE FUTURE OF THE EUROPEAN UNION

- 5 In an extraordinary categorical intervention, the former French president Valéry Giscard D'Estaing said that those who support Turkey's membership were the "adversaries of the European Union". In an interview with *Le Monde* Mr Giscard, who presides the committee working on the future of a bigger Europe and a European constitution, said that Turkey had "a different culture, a different way of life." He added: "Its capital is not in Europe, 95% of its population live outside Europe. It is not a European country." Admitting Turkey to the EU would encourage "demands to admit other Middle Eastern and North African states, starting with Morocco." Asked what the effect would be, he said: "In my opinion, it would be the end of the EU."
- 10 The comments were rapidly repudiated by the European Commission; the president of the European Parliament described Mr Giscard's contribution as "unhelpful and unfortunate". Nevertheless, some think that his sentiments reflect the private views of many European politicians, among whom the opposition to Ankara's candidacy is felt but not expressed. They not only fear the influence of Islamists on the Turkish government; they are also conscious of the fact that, if Turkey's population expands as predicted, it could be the biggest EU nation by 2020.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) What are the tasks of the committee presided by Mr Giscard?
 - 2) What are the dangers of having Turkey in the EU?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) Mr Giscard is the president of France.
 - 4) Most part of Turkey is in Europe.
 - 5) The European Commission disapproves of Mr Giscard's intervention.
 - 6) Every European politician shares Mr Giscard's opinion.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
"firm request for something" (noun)
- 8) Give one **opposite** for RAPIDLY (adverb) and one **synonym** for ADMIT (verb). (0.5 points)
- 9) Give an adjective with the same **root** as PREDICT (verb). (0.25 points)
- 10) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
The Prime Minister said: "A new UN resolution will not be necessary."
- 11) Turn the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
Parliamentarians are discussing a new law.
- 12) Fill in the gap with a correct **preposition**. (0.5 points)
Politicians are dreaming _____ a stronger euro.
- 13) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. (0.5 points)
- | | | | | | |
|-----|-----|-----|--------|-----|----------|
| his | the | got | driver | car | repaired |
|-----|-----|-----|--------|-----|----------|

(C) PRODUCTION (3 points)

- 14) WRITE A **COMPOSITION** (80-100 WORDS). CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Should the EU accept new members?
 - b) Would you like to live and work in a different EU country? Why?

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2003-2004

THE FUTURE OF THE EUROPEAN UNION: SOLUCIONARIO

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) What are the tasks of the committee presided by Mr Giscard? ITS TASKS ARE TO WORK ON THE FUTURE OF A BIGGER EUROPE AND A EUROPEAN CONSTITUTION
- 2) What are the dangers of having Turkey in the EU? THE DANGERS ARE THAT OTHER MIDDLE EAST AND AFRICAN COUNTRIES DEMAND TO BE ADMITTED
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Mr Giscard is the president of France. FALSE. "The former French president... Mr Giscard is the president of a committee" (lines 1, 3).
- 4) Most Turks live in Europe. FALSE. "95% of its population live outside Europe" (lines 4-5).
- 5) The European Commission disapproves of Mr Giscard's intervention. TRUE. "The comments were rapidly repudiated by the European Commission" (line 8).
- 6) Every European politician shares Mr Giscard's opinion. FALSE. "His sentiments reflect the private views of many European politicians" (lines 9-10).

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) **Find** in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
"firm request for something" (noun) DEMAND
- 8) **Give** one **opposite** for RAPIDLY (adverb) and one **synonym** for ADMIT (verb). (0.5 points)
SLOWLY ACCEPT, WELCOME, PERMIT, ALLOW
- 9) **Give** an adjective with the same **root** as PREDICT (verb). (0.25 points)
PREDICTABLE, PREDICTIVE
- 10) **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
The Prime Minister said: "a new UN resolution will not be necessary."
THE PM SAID THAT A NEW UN RESOLUTION WOULD NOT BE NECESSARY
- 11) **Turn** the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
Parliamentarians are discussing a new law.
A NEW LAW IS BEING DISCUSSED BY PARLAMENTARIANS
- 12) **Fill in** the gap with a correct **preposition**. (0.5 points)
Politicians are dreaming OF a stronger euro.
- 13) **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. (0.5 points)

his	the	got	driver	car	repaired
THE	DRIVER	GOT	HIS	CAR	REPAIRED

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2004-05

MORFOLOGÍA DE LA PRUEBA

(A) COMPREHENSION (4 points)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante. La sección se estructura en dos apartados:

a) Dos preguntas de tipo general (wh-question) que el/la estudiante debe contestar con sus propias palabras. En la puntuación de este apartado se tendrá en cuenta la corrección gramatical de las respuestas. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Answer questions 1-2 according to the information given in the text. **Use your own words.**

(1 point per answer)

b) Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante debe justificar sus respuestas según el texto. No se penalizará la expresión. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Are these statements **True or False**? **Justify** your answers with the precise words or phrases from the text.

(0.5 points per answer)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

En esta sección el/la estudiante demostrará su competencia en el uso de la lengua inglesa, tanto en lo referente a gramática como a léxico. El apartado constará de un máximo de 8 enunciados distintos de entre los 15 tipos de ejercicios que se especifican a continuación, aunque no necesariamente habrá 8 enunciados diferentes, pues una misma instrucción puede ser común a varias preguntas. La proporción de preguntas de léxico no podrá superar en total 1 punto de los 3 adjudicados a la sección completa.

MODELOS POSIBLES DE INSTRUCCIONES:

A) LÉXICO

1. **Find** in the text one **synonym / opposite** for ...X (type of word).

Ex.: **Find** in the text one **opposite** for *LAST* (adj.) possible answer: *FIRST*

2. **Give** one **synonym / opposite** for ... X (type of word) (line #).

Ex.: **Give** one **synonym** for *MAJOR* (adj.) (line 2). possible answer: *IMPORTANT*

3. **Find** in the text one **word / expression meaning** "..." (type of word):

Ex.: **Find** one **word / expression** in the text **meaning** "*HAPPEN*" (verb):

possible answer: *TAKE PLACE*

4. **Find** in the text **the word** which has the following definition: "..." (type of word)

Ex.: **Find** in the text **the word** which has the following definition:

"*The highest level of something*" (noun) possible answer: *PEAK*

5. **Which word** ...

...is not a VERB/NOUN/ADJECTIVE/PREPOSITION/QUANTIFIER,....?

...does not have the same meaning?

Ex.: **Which word** does not have the same **meaning**?

SUPPLY *APPLY* *PROVIDE* *GIVE* possible answer: *APPLY*

6. **Complete** the series with **another word** of the same **semantic group**.

Ex.: TABLE CHAIR DESK CUPBOARD
possible answer: BED (Semantic group: Furniture)

7. **Give** an adjective/noun/verb/adverb with the same **root** as X (adjective/noun/verb/adjective).

Ex.: **Give** a noun with the same **root** as EMPLOY (verb) possible answer: EMPLOYMENT

8. **Fill in** the gap with a correct **noun/adjective/preposition/quantifier**.

Ex.: **Fill in** the gap with a correct **preposition**

Politicians are looking _____ a new alternative energy.
possible answer: FOR

B) GRAMÁTICA

9. **Fill in** the gap with a correct **form** of the **verb** in brackets.

Ex.: He (meet) _____ Margaret yesterday.
Answer: MET

10. **Turn** the following sentence into the **passive/active voice, reported/direct speech**.

Ex.: **Turn** the following sentence into **Reported Speech**:

He said: "Oil production will reach its peak in the next decade"
possible answer: He said that oil production would reach its peak in the following decade

11. **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary.

Ex.: Politicians worried about nuclear power. Some nuclear accidents took place.
Possible answer: Politicians worried about nuclear power because some nuclear accidents had taken place.

12. **Join** the following sentences using a **relative**. Make changes if necessary.

Ex.: Many politicians are trying to find an alternative energy. Their countries use nuclear power.
possible answer: Many politicians, whose countries use nuclear power, are trying to find an alternative energy.

13. **Rewrite** the sentence **without changing** its meaning. **Begin** as indicated.

Ex.: This house is too small for us.
This house isn't...
possible answer: This house isn't big enough for us.

14. **Complete** the following (conditional) sentence.

Ex.: If economic "green power" were cheaper...
possible answer: If economic "green power" were cheaper it could be the real alternative power

15. **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. **Use all** and only the words in the boxes without changing their form.

ill patient too the was move to

possible answer: The patient was too ill to move

16. **Give** a question for the **underlined** words.

Ex.: The supply of energy is going to be the most important issue in the next 20 years
possible answer: What is going to be the most important issue in the next 20 years?

(C) PRODUCTION (3 points)

Se ofrecerán dos opciones, una con un enfoque más amplio y general, y la otra con enfoque más personal y específico. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 puntos)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- a) Cada una de las dos preguntas vale 1 punto, del que **0,5** corresponde a la **comprensión** y **0,5** a **expresión**, calificadas con **0,50; 0,25; 0**, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando literalmente del texto, se obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. Por tanto, la puntuación total de cada pregunta puede ser **1; 0,75; 0,50; 0,25; 0**. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)
- b) Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante deberá justificar con exactitud su respuesta según el texto. Este apartado valora exclusivamente la comprensión y no la expresión. Cada una de las preguntas vale **0,5** absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será **0**. Dar sólo el número de línea no será aceptado como justificación. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 puntos)

Las preguntas de léxico serán puntuadas con 0,25 absoluto, o nada, sin gradación posible. En caso de dar más de una respuesta, sólo se considerará la primera de ellas.

La puntuación de las preguntas de gramática será de esta manera:

-La respuesta es correcta y no presenta ningún error: **0,5** puntos.

-La respuesta es correcta, pero tiene algún error: **0,25** puntos.

-No se responde a lo que expresamente se pide: **0** puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en un inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

(a) Corrección gramatical (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).

(b) Riqueza y precisión léxica.

(c) Aspectos textuales y comunicativos.

Cada uno de estos apartados será calificado con **1; 0,75; 0,50; 0,25; 0**, dependiendo del grado de adecuación.

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already, etc.) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (ej. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish ni Franglais.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave, etc.).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de muletillas o modismos para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, indica madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, indica un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

ALGUNOS RECURSOS EN INTERNET

Sitios educativos

<http://www.bbc.co.uk/learning/>
<http://education.guardian.co.uk/tefl/>
<http://www.britishcouncil.org/>
<http://www.britishcouncil.es/>
<http://www.its-english.com/>
<http://encarta.msn.co.uk/>
<http://www.britannica.com/>
<http://www.elweb.com/liason/>
<http://www.elscafe.com/>
<http://www.infogreta.org>
<http://www.supercable.es/~aalcaraz/AASTEFLPages/index.htm>
<http://www.supercable.es/~lallena>

Prensa y medios de comunicación

<http://www.timesonline.co.uk/>
http://www.unison.ie/irish_independent/
<http://www.nytimes.com/>
<http://www.globeandmail.ca/>
<http://www.cnn.com/>
<http://www.bbc.co.uk/>
<http://www.nationalgeographic.com/>
<http://www.time.com/time/index.html>
<http://www.msnbc.com/news/>

OBRAS DE REFERENCIA PARA PROFESORADO

A) DICCIONARIOS:

Benson, M., E. Benson & R. Ilson (1997) *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins.
Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: University Press, 1995.
Cambridge Word Selector Inglés-Español. Diccionario temático del inglés contemporáneo. Cambridge: University Press, 1995.
Collins diccionario español-inglés, English-Spanish. Barcelona: Grijalbo, 2000 (6ª Ed.).
Collins Cobuild Dictionary of Idioms. London: HarperCollins, 2002.
Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. London: Collins, 2002.
Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. London: HarperCollins, 2001.
Diccionario Oxford español-inglés, inglés-español. Oxford: University Press, 2001.

Hill, J. & M. Lewis (1997) *The LTP Dictionary of Selected Collocations*. Hove: Language Teaching Publications.
Kirkpatrick, B. (1988) *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Harmondsworth: Penguin.
Larousse Gran diccionario moderno español-inglés/English-Spanish. Paris: Larousse, 1993.
Lavin E., Sánchez Benedito, F. (1999), *Diccionario de verbos frasales ingleses*. Granada: Comares.
Longman Dictionary of English Idioms. London: Longman, 1979.
Longman Language Activator. London: Longman, 1993.
Longman Lexicon of Contemporary English. London: Longman, 1981.
Longman Synonym Dictionary. London: Longman, 1986.
Longman Dictionary of Contemporary English. London: Longman, 2001.
Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan, 2002.
Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: University Press, 2000.
Oxford Collocations Dictionary for Students of English. Oxford: University Press, 2002.
Oxford Learner's Wordfinder Dictionary. Oxford: University Press, 1997.
Sánchez Benedito, F. (1990) *Diccionario conciso de modismos inglés-español-inglés*. Madrid: Alambra.

B) GRAMÁTICA Y USO DEL INGLÉS:

Alexander, L. (1988) *Longman English Grammar*. London: Longman.
Alexander, L. (1993) *Longman Advanced Grammar*. London: Longman.
Broughton, G. (1990) *The Penguin English Grammar A-Z for Advanced Students*. Harmondsworth: Penguin. (+ Exercise book).
Chalker, S. (1984) *Current English Grammar*. London: Macmillan.
Chalker, S. (1990) *English Grammar Word by Word*. Walton-on-Thames: Nelson.
Collins Cobuild English Guides. Vol. 1: *Prepositions*. Vol. 2: *Word-Formation*. Vol. 3: *Articles*. Vol. 4: *Confusable words*. Vol. 5: *Reporting*. (Vols. 1-2: 1991; vols. 3-4: 1993; vol. 5: 1994). London: HarperCollins.
Eastwood, J. (1994) *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: University Press.
Leech, G. (1989) *An A-Z of English Grammar and Usage*. London: Arnold.
Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
Sanchez Benedito, E. Lavin, F., A. Dawson (2001), *A New English Grammar for Spanish Speakers*. Granada: Comares.
Sinclair, J. (ed.) (1990) *Collins Cobuild English Grammar*. London: Cobuild. (+ Exercise book)
Swan, M. (1995) *Practical English Usage*. Oxford: University Press.
Thomson, A. & A. Martinet (1986) *A Practical English Grammar*. Oxford: University Press. (4th Edition.) + *Exercises 1 & 2*.

C) FONÉTICA:

Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodman (1996) *Teaching Pronunciation*, Cambridge: Cambridge University Press.
Cunningham, S. and B. Bowler (1999) *The New Headway Pronunciation Course (Intermediate and Upper-intermediate)*, Oxford: Oxford University Press.
Dalton, C. and B. Seidlhofer (1994) *Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press.
Gimson, A.C. (2001) *Gimson's Pronunciation of English*, edition by A. Cruttenden (6th), London: Edward Arnold.
Hancock, M. (1995) *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
Ladefoged, P. (2000) *A Course in Phonetics*, 4th edition, New York: Harcourt.
Pavón, V. y A. Rosado (2003) *Guía de fonética y fonología para estudiantes de filología inglesa : en el umbral del siglo XXI*. Granada: Comares
Pennington, M. (1996) *Phonology in English Language Teaching*, London: Longman.

Roach, P. (2000) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, 3rd edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Underhill, A. (1994) *Sound Foundations*, London: Heinemann.

Wells, J.C. (2000) *Longman Pronouncing Dictionary*, 2nd edition, Harlow: Pearson Education.

D) CULTURA:

Crowther, J. (1999). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford: University Press.

OBRAS DE REFERENCIA PARA ESTUDIANTES

A) DICCIONARIOS:

1. Monolingües:

Collins Cobuild New Student's Dictionary. J. Sinclair (ed.). London: Collins, 2002.

Longman Active Study Dictionary of English. D. Summers (ed.). London: Longman, 1992.

Oxford Wordpower Dictionary. M. Steel (ed.). Oxford: University Press, 2000.

2. Bilingües:

Collins Concise. Diccionario Español-Inglés, English-Spanish. G. Breslin (ed.). Barcelona: Grijalbo, 1993².

Diccionario Manual Vox, Español-Inglés, Inglés-Español. Barcelona: Biblograf, S.A., 1990.

Diccionario Moderno Langenscheidt Español-Inglés, Inglés-Español. C. Smith, G. Davies & H. Hall (eds.). Berlin: Langenscheidt, 1989.

Diccionario Oxford Pocket para estudiantes de inglés. Español-Inglés, Inglés-Español. S. Peters (ed.). Oxford: University Press, 2002.

Diccionario Oxford Study para Estudiantes de Inglés. Español-Inglés, Inglés-Español. A. McDermott, P. Goldsmith, M. Pérez (eds.). Oxford: University Press, 2000.

Larousse Diccionario General Español-Inglés, English-Spanish. R. García-Pelayo y otros (eds.). Barcelona: Larousse, 1992.

3. Monolingües/Bilingües:

Password. English Dictionary for Speakers of Spanish. R. Sainz-Ezquerro & A. Comey (traductores). Madrid: Ediciones S.M., 1991.

Vox Chambers English Learners' Dictionary. Barcelona: Biblograf, S.A., 1990.

4. Otros

R. Fergusson (1992) *The Penguin Dictionary of English Synonyms and Antonyms*, London: Penguin.

B) GRAMÁTICA Y USO DEL INGLÉS:

Eastwood, J. and R. Mackin (1982) *A Basic English Grammar*. Oxford: University Press.

Mañas, M. (2000) *Gramática inglesa para estudiantes españoles* (4^a ed.) Granada.

Swan, M. (1986) *Basic English Usage*. Oxford: University Press.

PRUEBA TIPO. SELECTIVIDAD 2004-05

A DOG'S LIFE

Recently, newspapers have reported that a chow-chow, a companion dog of Chinese origin, was badly hurt when it jumped from a second-floor window. The poor dog was shocked when it heard a plane flying over its house in London.

5 Judging the intelligence of any animal is difficult but, according to psychologist Stanley Coren, it can be done. Coren wrote to all the dog experts in North America and asked them to classify types of dog by how fast they learn: they found 79 levels of canine intelligence. "The chow-chow ended up in 76th place," says Coren; "probably some furniture is easier to train than chows."

10 Coren's study showed that it took around 90 attempts to train a chow-chow to do something (like sitting down). And there was only a 25% probability that the dog would remember the order. In contrast, the collie needed only five times to learn a new command and would remember it 95% of the time afterwards.

However, it is not the chow-chow's fault to be so stupid. For many centuries, in ancient China they were kept in farms simply to be sold as food. They were useless either for hunting or helping in the country. "Who needs intelligent food?" says Coren. In China, some farms still raise chows for meat.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)

- 1) How did the study evaluate the intelligence of the different types of dogs? (give two ways)
- 2) Are chow-chows the most stupid dogs in the world? Why?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

- 3) A dog can be surprised by the noise of a plane.
- 4) Chow-chows have a good memory.
- 5) A collie is hardly more intelligent than a chow.
- 6) Chows are being used for food in China.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7) Give one **synonym** for HURT (verb) (line 1). (0.25 points)

8) Find in the text **the word** which has the following definition (0.25 points)
"a person highly qualified in some area" (noun)

9) Fill in the gap with the correct **preposition**: (0.25 point)
Last week I went _____ a journey around China.

10) Give a noun with the same **root** as STUPID (adjective) (line 11) (0.25 points)

11) Turn the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
They never taught the dog to dance.

12) Rewrite the sentence **without changing its meaning**. Begin as indicated. (0.5 points)
A chow-chow is not as heavy as a bulldog.

13) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
Jenny said: "I will be happy if I can be of any help."

14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use **all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

easy | dog | jump | for | was | it | to | the

(C) PRODUCTION (3 points)

15) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- a) Reasons for and against becoming a vegetarian.
- b) What type of animal would you like as a pet? Why?

A DOG'S LIFE
SOLUCIONES

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) How did the study evaluate the intelligence of the different types of dogs? (give two ways) BY STUDYING HOW FAST THEY LEARNED A NEW COMMAND AND HOW WELL THEY COULD REMEMBER IT.
 - 2) Are chow-chows the most stupid dogs in the world? Why? NO, BECAUSE THERE ARE THREE TYPES OF DOGS THAT ARE EVEN LESS INTELLIGENT.
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) A dog can be surprised by the noise of a plane. TRUE ... The poor dog was shocked when it heard a plane ... (lines 2-3)
 - 4) Chow-chows have a good memory. FALSE ... only a 25% probability that the dog would remember the order (line 9)
 - 5) A collie is hardly more intelligent than a chow. FALSE ... the collie needed only five times to learn a new command and would remember it 95% of the time afterwards. (lines 9-10)
 - 6) Chows are being used for food in China. TRUE In China, some farms still raise chows for meat. (line13)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **synonym** for HURT (adjective) (line 1). (0.25 points)
INJURED, HARMED, DAMAGED, WOUNDED
- 8) Find in the text **the word** which has the following definition (0.25 points)
"a person highly qualified in some area" (noun) EXPERT (line 5)
- 9) Fill in the gap with the correct **preposition**: (0.25 point)
Last week I went ON a journey around China.
- 10) Give a noun with the same **root** as STUPID (adjective) (line 11) (0.25 points)
STUPIDITY
- 11) Turn the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
They never taught the dog to dance.
THE DOG WAS NEVER TAUGHT TO DANCE
- 12) Rewrite the sentence **without changing its meaning**. Begin as indicated. (0.5 points)
A chow-chow is not as heavy as a bulldog.
A bulldog... is heavier than a chow-chow.
- 13) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
Jenny said: "I will be happy if I can be of any help."
JENNY SAID THAT SHE WOULD BE HAPPY IF SHE COULD BE OF ANY HELP
- 14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use all and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

easy | dog | jump | for | was | it | to | the

It | was | easy | for | the | dog | to | jump

INGLÉS: Ponencia de Bachillerato de Andalucía
Orientaciones para el curso 2005-06

MORFOLOGÍA DE LA PRUEBA

(A) COMPREHENSION (4 points)

En esta sección se intenta comprobar la comprensión del texto por parte del/de la estudiante. La sección se estructura en dos apartados:

a) Dos preguntas de tipo general (wh-question) que el/la estudiante debe contestar con sus propias palabras. En la puntuación de este apartado se tendrá en cuenta la corrección gramatical de las respuestas. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Answer questions 1-2 according to the information given in the text. **Use your own words.**
(1 point per answer)

b) Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante debe justificar sus respuestas según el texto. No se penalizará la expresión. Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Are these statements **True or False**? **Justify** your answers with the precise words or phrases from the text.
(0.5 points per answer)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

En esta sección el/la estudiante demostrará su competencia en el uso de la lengua inglesa, tanto en lo referente a gramática como a léxico. El apartado constará de un máximo de 8 enunciados distintos de entre los 16 tipos de ejercicios que se especifican a continuación, aunque no necesariamente habrá 8 enunciados diferentes, pues una misma instrucción puede ser común a varias preguntas. La proporción de preguntas de léxico no podrá superar en total 1 punto de los 3 adjudicados a la sección completa.

MODELOS POSIBLES DE INSTRUCCIONES:

A) LÉXICO

1. **Find** in the text one **synonym / opposite** for ...X (type of word).

Ex.: **Find** in the text one **opposite** for *LAST* (adj.) possible answer: *FIRST*

2. **Give** one **synonym / opposite** for ... X (type of word) (line #).

Ex.: **Give** one **synonym** for *MAJOR* (adj.) (line 2). possible answer: *IMPORTANT*

3. **Find** in the text one **word / expression meaning** "..." (type of word):

Ex.: **Find** one **word / expression** in the text **meaning** "*HAPPEN*" (verb):
possible answer: *TAKE PLACE*

4. **Find** in the text **the word** which has the following definition: "..." (type of word)

Ex.: **Find** in the text **the word** which has the following definition:
"*The highest level of something*" (noun) possible answer: *PEAK*

5. **Which word** ...

...is not a VERB/NOUN/ADJECTIVE/PREPOSITION/QUANTIFIER,...?

...does not have the same meaning?

Ex.: **Which word** does not have the same **meaning**?

SUPPLY APPLY PROVIDE GIVE possible answer: *APPLY*

6. **Complete** the series with **another word** of the same **semantic group**.

Ex.: *TABLE CHAIR DESK CUPBOARD*

possible answer: *BED* (Semantic group: *Furniture*)

7. **Give** an adjective/noun/verb/adverb with the same **root** as X (adjective/noun/verb/adjective).

Ex.: **Give** a noun with the same **root** as EMPLOY (verb) possible answer: *EMPLOYMENT*

8. **Fill in** the gap with a correct **noun/adjective/preposition/quantifier**.

Ex.: **Fill in** the gap with a correct **preposition**

Politicians are looking _____ a new alternative energy.

possible answer: *FOR*

B) GRAMÁTICA

9. **Fill in** the gap with a correct **form** of the **verb** in brackets.

Ex.: He (meet) _____ Margaret yesterday.

Answer: *MET*

10. **Turn** the following sentence into the **passive/active voice, reported/direct speech**.

Ex.: **Turn** the following sentence into **Reported Speech**:

He said: "*Oil production will reach its peak in the next decade*"

possible answer: *He said that oil production would reach its peak in the following decade*

11. **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary.

Ex.: *Politicians worried about nuclear power. Some nuclear accidents took place.*

Possible answer: *Politicians worried about nuclear power because some nuclear accidents had taken place.*

12. **Join** the following sentences using a **relative**. Make changes if necessary.

Ex.: *Many politicians are trying to find an alternative energy. Their countries use nuclear power.*

possible answer: *Many politicians, whose countries use nuclear power, are trying to find an alternative energy.*

13. **Rewrite** the sentence **without changing its meaning**. **Begin** as indicated.

Ex.: *This house is too small for us.*

This house isn't...

possible answer: *This house isn't big enough for us.*

14. **Complete** the following (conditional) sentence.

Ex.: *If economic "green power" were cheaper...*

possible answer: *If economic "green power" were cheaper it could be the real alternative power*

15. **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. **Use all** and only the words in the boxes without changing their form.

ill	patient	too	the	was	move	to
-----	---------	-----	-----	-----	------	----

possible answer: *The patient was too ill to move*

16. **Give** a question for the **underlined** words.

Ex.: *The supply of energy is going to be the most important issue in the next 20 years*

possible answer: *What is going to be the most important issue in the next 20 years?*

(C) PRODUCTION (3 points)

Se ofrecerán dos opciones, una con un enfoque más amplio y general, y la otra con enfoque más personal y específico.

Las instrucciones que aparecerán en la prueba serán:

Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.

CRITERIOS GENERALES DE CORRECCIÓN

(A) COMPREHENSION (4 puntos)

Esta sección se estructura en dos apartados:

- a) Cada una de las dos preguntas vale 1 punto, del que 0,5 corresponde a la **comprensión** y 0,5 a **expresión**, calificadas con **0,50; 0,25; 0**, dependiendo del grado de adecuación. En caso de que se responda acertadamente pero copiando literalmente del texto, se obtendrá 0,5 puntos en comprensión y 0 puntos en corrección gramatical, por no haber habido una producción propia. Si no se demostrara comprensión, la puntuación de la respuesta será 0. Por tanto, la puntuación total de cada pregunta puede ser **1; 0,75; 0,50; 0,25; 0**. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)
- b) Cuatro preguntas del tipo verdadero/falso, en las que el/la estudiante deberá justificar con exactitud su respuesta según el texto. Este apartado valora exclusivamente la comprensión y no la expresión. Cada una de las preguntas vale **0,5** absoluto, y si no se justifica la respuesta, la puntuación será **0**. Dar sólo el número de línea no será aceptado como justificación. (Puntuación total del apartado: 2 puntos)

(B) USE OF ENGLISH (3 puntos)

Las preguntas de léxico serán puntuadas con 0,25 absoluto, o nada, sin gradación posible. En caso de dar más de una respuesta, sólo se considerará la primera de ellas.

La puntuación de las preguntas de gramática será de esta manera:

- La respuesta es correcta y no presenta ningún error: **0,5** puntos.
- La respuesta es correcta, pero tiene algún error: **0,25** puntos.
- No se responde a lo que expresamente se pide: **0** puntos.

El contenido semántico de las oraciones que el/la estudiante produzca no tiene por qué coincidir necesariamente con la información del texto.

(C) PRODUCTION (3 puntos)

En esta sección se valorará la capacidad de expresar ideas y comunicarse en un inglés **acceptable**. Se tendrán en cuenta **tres apartados**:

- (a) Corrección gramatical (los errores repetidos sólo se tendrán una vez en cuenta).
- (b) Riqueza y precisión léxica.
- (c) Aspectos textuales y comunicativos.

Cada uno de estos apartados será calificado con **1; 0,75; 0,50; 0,25; 0**, dependiendo del grado de adecuación.

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

La Ponencia de Bachillerato de Andalucía desea subrayar la importancia de que el acercamiento a la corrección de la sección (C) PRODUCTION ha de hacerse desde una óptica positiva. Se ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el/la estudiante, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales sobre todo). Los criterios que a continuación se expresan son puntos orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva:

(A) CORRECCIÓN GRAMATICAL

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo, Presentador-Sustantivo, etc).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
- Las partículas temporales (ago, for, since, already, etc.) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (ej. presencia/ausencia de la partícula "to").
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

(B) RIQUEZA Y PRECISIÓN LÉXICA

- No se utilizan palabras en español, ni Spanglish ni Franglais.
- Se han elegido términos concretos y precisos.
- No se confunden términos básicos (go/come, learn/teach, lend/borrow, let/leave, etc.).
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de muletillas o modismos para inflar el texto.

(C) ASPECTOS TEXTUALES Y COMUNICATIVOS.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- El texto no es repetitivo ni confuso.
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- La ortografía es correcta.
- El texto está claramente repartido en párrafos.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.
- El texto, en general, indica madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, indica un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

ALGUNOS RECURSOS EN INTERNET

Sitios educativos

<http://www.bbc.co.uk/learning/>
<http://education.guardian.co.uk/tefl/>
<http://www.britishcouncil.org/>
<http://www.britishcouncil.es/>
<http://www.its-english.com/>
<http://encarta.msn.co.uk/>
<http://www.britannica.com/>
<http://www.eltweb.com/liason/>
<http://www.elscafe.com/>
<http://www.infogreta.org>
<http://www.supercable.es/~aalcaraz/AASTEFLPages/index.htm>
<http://www.supercable.es/~lallena>

Prensa y medios de comunicación

<http://www.timesonline.co.uk/>
http://www.unison.ie/irish_independent/
<http://www.nytimes.com/>
<http://www.globeandmail.ca/>
<http://www.cnn.com/>
<http://www.bbc.co.uk/>
<http://www.nationalgeographic.com/>
<http://www.time.com/time/index.html>
<http://www.msnbc.com/news/>

OBRAS DE REFERENCIA PARA PROFESORADO

A) DICCIONARIOS:

Benson, M., E. Benson & R. Ilson (1997) *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins.

Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: University Press, 1995.

Cambridge Word Selector Inglés-Español. Diccionario temático del inglés contemporáneo. Cambridge: University Press, 1995.

Collins diccionario español-inglés, English-Spanish. Barcelona: Grijalbo, 2000 (6ª Ed.).

Collins Cobuild Dictionary of Idioms. London: HarperCollins, 2002.

Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. London: Collins, 2002.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. London: HarperCollins, 2001.

Diccionario Oxford español-inglés, inglés-español. Oxford: University Press, 2001.

Hill, J. & M. Lewis (1997) *The LTP Dictionary of Selected Collocations*. Hove: Language Teaching Publications.

Kirkpatrick, B. (1988) *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Harmondsworth: Penguin.

Larousse Gran diccionario moderno español-inglés/English-Spanish. Paris: Larousse, 1993.

Lavin E., Sánchez Benedito, F. (1999), *Diccionario de verbos frasales ingleses*. Granada: Comares.

Longman Dictionary of English Idioms. London: Longman, 1979.

Longman Language Activator. London: Longman, 1993.

Longman Lexicon of Contemporary English. London: Longman, 1981.
Longman Synonym Dictionary. London: Longman, 1986.
Longman Dictionary of Contemporary English. London: Longman, 2001.
Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan, 2002.
Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: University Press, 2000.
Oxford Collocations Dictionary for Students of English. Oxford: University Press, 2002.
Oxford Learner's Wordfinder Dictionary. Oxford: University Press, 1997.
Sánchez Benedito, F. (1990) *Diccionario conciso de modismos inglés-español-inglés*. Madrid: Alambra.

B) GRAMÁTICA Y USO DEL INGLÉS:

Alexander, L. (1988) *Longman English Grammar*. London: Longman.
Alexander, L. (1993) *Longman Advanced Grammar*. London: Longman.
Broughton, G. (1990) *The Penguin English Grammar A-Z for Advanced Students*. Harmondsworth: Penguin. (+ Exercise book).
Chalker, S. (1984) *Current English Grammar*. London: Macmillan.
Chalker, S. (1990) *English Grammar Word by Word*. Walton-on-Thames: Nelson.
Collins Cobuild English Guides. Vol. 1: *Prepositions*. Vol. 2: *Word-Formation*. Vol. 3: *Articles*. Vol. 4: *Confusable words*. Vol. 5: *Reporting*. (Vols. 1-2: 1991; vols. 3-4: 1993; vol. 5: 1994). London: HarperCollins.
Eastwood, J. (1994) *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: University Press.
Leech, G. (1989) *An A-Z of English Grammar and Usage*. London: Arnold.
Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
Sanchez Benedito, E. Lavín, F., A. Dawson (2001), *A New English Grammar for Spanish Speakers*. Granada: Comares.
Sinclair, J. (ed.) (1990) *Collins Cobuild English Grammar*. London: Cobuild. (+ Exercise book)
Swan, M. (1995) *Practical English Usage*. Oxford: University Press.
Thomson, A. & A. Martinet (1986) *A Practical English Grammar*. Oxford: University Press. (4th Edition.) + *Exercises 1 & 2*.

C) PRONUNCIACIÓN:

Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodman (1996) *Teaching Pronunciation*, Cambridge: Cambridge University Press.
Cunningham, S. and B. Bowler (1999) *The New Headway Pronunciation Course (Intermediate and Upper-intermediate)*, Oxford: Oxford University Press.
Dalton, C. and B. Seidlhofer (1994) *Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press.
Gimson, A.C. (2001) *Gimson's Pronunciation of English*, edition by A. Cruttenden (6th), London: Edward Arnold.
Hancock, M. (1995) *Pronunciation Games*, Cambridge: Cambridge University Press.
Ladefoged, P. (2000) *A Course in Phonetics*, 4th edition, New York: Harcourt.
Pennington, M. (1996) *Phonology in English Language Teaching*, London: Longman.
Roach, P. (2000) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, 3rd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
Underhill, A. (1994) *Sound Foundations*, London: Heinemann.
Wells, J.C. (2000) *Longman Pronouncing Dictionary*, 2nd edition, Harlow: Pearson Education.

D) CULTURA:

Crowther, J. (1999). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford: University Press.

OBRAS DE REFERENCIA PARA ESTUDIANTES

A) DICCIONARIOS:

1. Monolingües:

- Collins Cobuild New Student's Dictionary*. J. Sinclair (ed.). London: Collins, 2002.
Longman Active Study Dictionary of English. D. Summers (ed.). London: Longman, 1992.
Oxford Wordpower Dictionary. M. Steel (ed.). Oxford: University Press, 2000.

2. Bilingües:

- Collins Concise. Diccionario Español-Inglés, English-Spanish*. G. Breslin (ed.). Barcelona: Grijalbo, 1993.
Diccionario Manual Vox, Español-Inglés, Inglés-Español. Barcelona: Biblograf, S.A., 1990.
Diccionario Moderno Langenscheidt Español-Inglés, Inglés-Español. C. Smith, G. Davies & H. Hall (eds.). Berlin: Langenscheidt, 1989.
Diccionario Oxford Pocket para estudiantes de inglés. Español-Inglés, Inglés-Español. S. Peters (ed.). Oxford: University Press, 2002.
Diccionario Oxford Study para Estudiantes de Inglés. Español-Inglés, Inglés-Español. A. McDermott, P. Goldsmith, M. Pérez (eds.). Oxford: University Press, 2000.
Larousse Diccionario General Español-Inglés, English-Spanish. R. García-Pelayo y otros (eds.). Barcelona: Larousse, 1992.

3. Monolingües/Bilingües:

- Password. English Dictionary for Speakers of Spanish*. R. Sainz-Ezquerro & A. Comey (traductores). Madrid: Ediciones S.M., 1991.
Vox Chambers English Learners' Dictionary. Barcelona: Biblograf, S.A., 1990.

4. Otros

- R. Fergusson (1992) *The Penguin Dictionary of English Synonyms and Antonyms*, London: Penguin.

B) GRAMÁTICA Y USO DEL INGLÉS:

- Eastwood, J. and R. Mackin (1982) *A Basic English Grammar*. Oxford: University Press.
Mañas, M. (2000) *Gramática inglesa para estudiantes españoles* (4ª ed.) Granada.
Swan, M. (1986) *Basic English Usage*. Oxford: University Press.

PRUEBA TIPO. SELECTIVIDAD 2005-06
FROM SPIDER-MAN TO SPIDER-GOAT

It all began when Peter Parker was attending a high-school demonstration of radiation technology. A spider affected by radiation bit Peter's hand. This gave him superhuman spider-like abilities. In the original comic book, Peter's new talents inspired him to invent his webslingers, small jets attached to his wrists that fire a special substance that hardens on contact with air.

5 Anyone who has ever walked into a spider's web knows that the silk is surprisingly solid. Despite its delicate appearance, it is stronger than steel. Unfortunately, it's very difficult to farm spiders for their silk because they tend to eat each other. So, scientists have tried a variety of different methods to produce the silk without arachnid help. One of the more successful ones relies on stealing the spider's silk gene and putting it into something more friendly (like a goat).
10 Genetic engineers have already bred goats that have spider silk genes inside them. By doing this, they can harvest the silk proteins from the goat's milk. One goat can produce about 7g of silk per day.

Called "biosteel," the silk is weightless but tougher than Kevlar (an artificial but incredibly light and strong fiber), and nearly as elastic as nylon. It could be used in medical supplies, space equipment and bullet-proof vests. So there's a new superhero in town, shooting jets of silk, it's ... Spider-Goat!

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)

- 1) How did Peter Parker get his webslingers?
- 2) Why were goats used to produce silk?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

- 3) Steel is the strongest material in the world.
- 4) Scientists haven't been able to farm spiders.
- 5) Goat-silk is more elastic than nylon.
- 6) Biosteel does not have any application yet.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **opposite** for STRONGER (adjective) (line 6) (0.25 points)
- 8) Find in the text a **synonym** for ATTEMPT (verb) (0.25 points)
- 9) Find in the text the word which has the following **definition**:
"The joint connecting the hand and the forearm" (noun) (0.25 points)
- 10) Give a noun with the same root as FRIENDLY (adjective) (line 8) (0.25 points)
- 11) Join the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
Some superheroes have supernatural powers. The world can only be saved by them.
- 12) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
John complained: "I feel sick at the thought that they will begin to experiment" with humans".
- 13) Complete the following sentence: (0.5 points)
I would have agreed if . . .
- 14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use **all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

identified | been | has | of | variety | huge | a | genes

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.
- a) Do humans have the right to manipulate animal life? Why?
 - b) Would you like to have supernatural powers? Why?

FROM SPIDER-MAN TO SPIDER-GOAT
SOLUCIONES

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) **ANSWER** QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. **USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)

1) How did Peter Parker get his webslingers? THANKS TO THE NEW TALENTS PROVIDED BY THE RADIATION AND THE SPIDER'S BITE.

2) Why were goats used to produce silk? THEY ARE EASIER TO FARM THAN SPIDERS SINCE THEY DON'T EAT EACH OTHER

b) ARE THESE STATEMENTS **TRUE OR FALSE?** **JUSTIFY** YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

3) Steel is the strongest material in the world.

FALSE. SILK ... IS STRONGER THAN STEEL (lines 5-6)

4) Scientists haven't been able to farm spiders.

TRUE. BECAUSE "THEY TEND TO EAT EACH OTHER" (lines 6-7)

5) Goat-silk is more elastic than nylon.

FALSE. IT IS "NEARLY AS ELASTIC AS NYLON" (line 12)

6) Biosteel does not have any application yet.

TRUE. "IT COULD BE USED IN MEDICAL SUPPLIES, SPACE EQUIPMENT" (line 12)

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7) Give one **opposite** for STRONGER (adjective) (line 6) WEAKER, FEEBLER, SOFTER (0.25 points)

8) Find in the text a **synonym** for ATTEMPT (verb) TRY (line 7) (0.25 points)

9) Find in the text the word which has the following **definition**: (0.25 points)

"The joint connecting the hand and the forearm" (verb) WRIST (line 3)

10) Give a noun with the same root as FRIENDLY (adjective) (line 8) FRIENDSHIP, FRIENDLINESS, FRIEND (0.25 points)

11) **Join** the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)

Some superheroes have supernatural powers. The world can only be saved by them.

THE WORLD CAN ONLY BE SAVED BY SOME SUPERHEROES WHO HAVE SUPERNATURAL POWERS.

THE WORLD CAN ONLY BE SAVED BY THE SUPERNATURAL POWERS (THAT) SOME SUPERHEROES HAVE.

12) **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)

John complained: "I feel sick at the thought that they will begin to experiment with humans".

JOHN COMPLAINED THAT HE FELT SICK AT THE THOUGHT THAT THEY WOULD BEGIN TO EXPERIMENT WITH HUMANS.

13) **Complete** the following sentence: (0.5 points)

I would have agreed if ... THEY HAD GIVEN ME A GOOD REASON

14) **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. **Use all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

identified | been | has | of | variety | huge | a | genes

A HUGE VARIETY OF GENES HAS BEEN IDENTIFIED.


APÉNDICE 5

**Exámenes de inglés en las
PAU andaluzas**

Exámenes oficiales en las pruebas de junio y septiembre



Universidad de Granada (junio 1985)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 4a inclusive y de 0.50 de la 4b a la 5.	

Outside it was a dark windy evening. I was sitting with my friend Mr. Dupin in the library of his house. For at least one hour, we had been sitting in total silence. A stranger, seeing us like that, would have thought that we were only watching the smoke that curled up from the pipes we were smoking. The real truth, though, was quite different. I was thinking about certain topics that we had discussed earlier.

5 Dupin's mind was so active and imaginative that, even when we finished discussing something, there was always plenty left for me to think about.

Then, quite unexpectedly, there was a knock on the door, and in walked the Chief of the Paris Police.

We welcomed him warmly, for we always found him amusing, even though he was not too clever.

10 I wondered what it could be that brought him to Dupin's house, because we had not seen him for several years.

Dupin rose in order to light a lamp, for we had been sitting in the dark. But before he could do so, the Chief of Police told us why he had come. He wanted to ask Dupin for advice about some official business which was causing a great deal of trouble. When he heard this, Dupin sat down again without bothering to light the lamp. It was always his way to think in the dark. I think he must have found it easier

15 to concentrate. His next words confirmed my belief, 'if it is something that requires thought,' said Dupin, 'we shall be able to think better in the dark.'

1. **Answer** the following questions:
 - a) How long had the narrator and Mr. Dupin been in the library?
 - b) Were they waiting for the Chief of Police? How do you know?
 - c) Why didn't Mr. Dupin light the lamp?


2. In your own words explain the meaning of the following words/expressions:
 - a) 'a great deal of trouble'
 - b) 'though'
 - c) 'in the dark'

3. **Write questions** to the following answers:
 - a) ...? I was thinking about *certain topics*.
 - b) ...? Dupin rose *in order to light a lamp*.
 - c) ...? He was not too clever.

4. **Rewrite** the following sentences in **direct speech**:
 - a) The Chief told us why he had come.
 - b) He said that if the news was important, he would think about it.
 - c) I asked him if he had any problems with his official business.

5. **Join** the sentences to form a **relative expression**. Omit the pronoun where possible.
 - a) We were sitting in the library. The library was at the front of the house.
 - b) He was talking about business. We had discussed the business before.
 - c) He went to light the lamp. The lamp was in the corner.

Universidad de Granada (septiembre 1985)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p>	<p style="text-align: center;">COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</p>
<p>Instrucciones:</p>	<p>a) Duración: Una hora. b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 4a inclusive y de 0.50 de la 4b a la 5.</p>	

I sat and waited in silence. I saw a stranger look at me. But as soon as he saw I had noticed him, he looked away quickly. After I had waited for about ten minutes, the maid returned with one fried egg and two very small pieces of ham. I sat down and ate the very poor meal in silence.

5 When I finished eating, I suddenly realized how cold I felt. It was a rather cold night. The people in Algeciras have long hot summers and they forget how cold it can be in the few short weeks of winter. In these weeks it can be very cold at night. I moved my chair towards the fire where the stranger was sitting. He was sitting huddled over the very small fire. The fire was hardly big enough to give warmth to two people, but as soon as I moved my chair towards the fire, the stranger moved his chair to one side.

10 'Don't move,' I said. 'There's plenty of room for two.'

I took out a cigar and lit it. Then I turned to the stranger and offered him a cigar. They were very good cigars and people did not often refuse one.

'That's very good of you,' the stranger said and took the cigar from my hand.

From the way he spoke, I realized that he had been born in Glasgow. A person from Glasgow speaks in a kind of singing way.

15 When you give someone a cigar, it is usually an invitation to talk. But apart from these few words of thanks, the stranger said nothing. He huddled over his half of the fire and returned to his thoughts.

1. Answer the following questions:

- a) In what season does the story happen?
- b) How did the narrator try to make friends with the stranger?
- c) How did he know the stranger came from Glasgow?

2. In your own words explain the meaning of the following words/expressions:

- a) 'look away'
- b) 'the maid'
- c) 'that's very good of you'

3. Write questions to produce these answers:

- a) ...? It was rather a cold night.
- b) ...? I ate the very poor meal *in silence*.
- c) ...? I moved my chair *towards the fire*.


4. Join the sentences to form ONE single sentence in each case (use the connectors: *after, when, if*):

- a) I had been listening to the stranger for a few minutes. I offered him a cigar.
- b) You give someone a cigarette. They usually thank you.
- c) It's winter in Algeciras. The weather is very cold.

5. Rewrite these sentences in **indirect speech**:

- a) 'Don't move!'
- b) 'That's very good of you.'
- c) 'What are you doing in Algeciras?'

Universidad de Granada (junio 1990)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 4a inclusive y de 0.50 de la 4b a la 5.	

5 It was a hot afternoon, and the train was stuffy. The next stop was at Templecombe, nearly an hour ahead. In the carriage were a small girl, and a smaller girl, and a small boy. The children's aunt sat in one corner seat, and in the corner seat on the opposite side sat a man they did not know. The aunt and the children talked in a limited, persistent way, like a housefly that refused to be discouraged. Most of the aunt's remarks seemed to begin with 'Don't,' and nearly all of the children's remarks began with 'Why?' The man said nothing out loud.

10 'Don't Cyril, don't,' cried the aunt, as the small boy began hitting the cushions of the seat, producing a cloud of dust at each blow.
'Come and look out of the window,' she added.
The child moved unwillingly to the window. 'Why are those sheep being chased out of that field?' He asked.

Saki, *The Story-Teller*

1. Answer the following questions:

- Where does this story take place?
- What did the children and their aunt do?
- Why were clouds of dust produced in the carriage?

2. Write questions to the following answers:

- ...? The next stop was an hour ahead.
- ...? The man said nothing out loud.
- ...? Some sheep were being chased out.

3. Put the following sentences into indirect speech:


- "I wished I had something to eat," said Peter.
- "How much do you think it will cost?" he said.
- "Reduce speed now," said a huge notice.

4. Join the following sentences together using a relative:

- She was dancing with a student. He was wearing a blue shirt.
- The man was sitting at the desk. I had come to see this man.
- The Smiths were given rooms in the hotel. Their house had been destroyed in the explosion.

5. Write sentences using the following lexical items in two different contexts, i.e. with two different meanings: *way*, *refuse*, *blow*.

Universidad de Granada (junio 1995)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 3d, y 0.50 de la 4 a la 5.	

A week had passed since Pagani had explained his plan. Mario was worried and unhappy. He was tired too. He had not slept well since he had heard the plan.

The last costumers left the restaurant at about half past midnight. Mario was all alone. One hour later he locked the front door of the restaurant and switched off the lights. Then he sat in his office in the dark and waited.

5 He waited and thought about what he was going to do. At two o'clock the church bell rang in the distance. It was time to go.

Mario opened the back door of the restaurant and went outside into the dark empty courtyard. There was a store-room at the end of the courtyard where Mario kept his bicycle. He walked across the courtyard and went into the store-room. There was a large plastic container near the door. It was full of petrol. Mario picked up the container and put it in the bicycle basket. Then he wheeled the bicycle out of the store-room and closed the door behind him. Five minutes later he was cycling along the quiet lanes outside the town

10

Richard Prescott, *The Bonetti inheritance*.

1. Answer the following questions:
 - a) Why had not Mario slept?
 - b) When did Mario lock the restaurant?
 - c) What did Mario pick up in the store-room?

2. Write questions to the following answers:
 - a) ...? About half-past midnight.
 - b) ...? The church bell.
 - c) ...? In his bicycle basket.

3. Put the following sentences into **reported speech**:
 - a) "Give her the parcel letter!" the policeman told the visitor.
 - b) "How old are you?" the actress asked the journalist.
 - c) "Why don't you come home this evening?" the director suggested.
 - d) "The boy was so tired that he couldn't watch television and fell asleep before the cartoons finished", father explained.

4. Join the following groups of sentences in one sentence:
 - a) The car stopped at the entrance. It had its lights off.
 - b) Hillary ordered new curtains. She likes spending money very much.

5. Write sentences using the following lexical items in two different contexts, i.e. with two different meanings: a) store, b) plan, c) back.

COU, junio 1996

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p>	<p style="text-align: center;">COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</p>
--	---	--

<p>Instrucciones:</p>	<p>a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	--

CHES

5 Gary Kasparov, who became the youngest-ever world champion at the age of twenty-two, is the most exciting chess player since the American Bobby Fisher, who retired ten years ago. He is like a magnet with its own powerful magnetic field. The power, glamour and intensity which characterise his style of chess playing are also present in his private life. Kasparov is lively, an athletic extrovert. He enjoys soccer, badminton, swimming, cycling and jogging and he brings the energy and excitement of these sports to chess. Because of this lively style, Kasparov's games are a joy to watch and bring audiences to their feet in applause.

10 Karpov, in contrast, appears gentle, conservative, not very strong. But his cool appearance hides a will of iron which enabled him to be the world's top chess player for ten years. He represents all the Soviet virtues: he works hard, he is sensible and reliable, he thinks about what he does. Besides, Karpov uses precision, technique and a profound understanding of the game.

What makes this contrast in styles so interesting is not just that they are the most talented players in the world, but that in representing the virtues of safety and the dangers of risk, they offer radically different approaches to the problems of life.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is there any connection between Kasparov's life and the way he plays chess? Why?
- 2) What makes Kasparov's style attractive?
- 3) Does Karpov improvise his games? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find a **synonym** in the text for DEEP.
- 5) Find a **synonym** in the text for COMPREHENSION.
- 6) Give an **opposite** of EXCITING (first paragraph).
- 7) Give an **opposite** of VIRTUE (second and third paragraphs).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the **sentences** with a **relative pronoun**:
Karpov is gentle and conservative. His cool appearance hides a will of iron.
- 9) Put the following **sentence** into an **interrogative form**:
Bobby Fisher retired ten years ago.
- 10) Put the following example into **reported speech**:
If I don't win this game, I will retire, Kasparov said.
- 11) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
In the Soviet Union more people play chess than baseball.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.

- 12) a. Which chess player would you prefer to meet, Karpov or Kasparov? Why?
b. Your favourite game or sport.

BACHILLERATO, junio 1996

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

DANCING WITH DEATH

Fashions in drugs come and go: if the 70's were the golden age of marijuana and the '80 of cocaine, then the '90 belong to Ecstasy. Ecstasy is a profound stimulant with light hallucinogenic powers that makes users feel optimistic and enthusiastic about everything they see. This effect increases when Ecstasy is taken together with alcohol in very noisy places such as discos. The Council of Europe estimates that Ecstasy is the second most popular drug (after cannabis) among those aged 15 to 25, probably because it is quite cheap. Most Ecstasy is now manufactured in Eastern Europe and then sent west by Russian mafia organisations, often controlled from Holland.

Two weeks ago in Britain police reported that a young girl collapsed at her 18th-birthday party after taking one dose of ecstasy. While their daughter was in coma, her parents, who campaign against drug use in schools, took their crusade against Ecstasy to the public. Sadly, the girl died.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is it true that people have always used Ecstasy? Why?
- 2) Which is the most popular drug among young Europeans?
- 3) Why did the British girl die?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for "Fight".
- 5) Find one **synonym** in the text for "Produce".
- 6) Find an **opposite** in the text for "strong."
- 7) Give a **synonym** of "sadly" (second paragraph).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **active voice**:
"Ecstasy is sent west by Russian organisations."
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
"We 'll take our crusade against drugs to the public," her parents said.
- 10) Give a **question** for this answer:
"Most Ecstasy is manufactured in Eastern Europe."
- 11) Join the sentences with a **relative pronoun**:
"The girl died last week. Her parents campaigned against drug use."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) a) Drugs.
- b) How to keep healthy.

COU, septiembre 1996

Por confirmar

BACHILLERATO, septiembre 1996

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

EURO CHILDREN

Twenty-five years ago, the values, the dreams, the ideals, the lifestyle, they were all American. Young people wore American jeans, like Levis and Wranglers; they drank the American Coca Cola brand; their heroes were also American, like Dean, Brando, Presley and Monroe. But today American things are definitely old-fashioned. A good example of this is EuroDisney. Young Europeans don't like it and won't go to visit it, so it is not a success.

Today, there is almost no difference between young northern and southern Europeans in their attitudes towards life, the family and the future. Young Europeans live the same life, and they often speak the same language. For the Euro-children, the single European nation has already arrived.

All this may seem shocking for older Europeans, who grew up when the TV was strictly limited to their other nations. But now trans-national cable and satellite TV channels have reached a large proportion of European homes. Travel within Europe has become easy and inexpensive, communication is efficient, business is booming. The arrival of a Euro-language, a Euro-culture and a Euro-identity was inevitable.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) How have young Europeans changed in the last 25 years?
- 2) What is the difference between older and younger Europeans?
- 3) What are the causes of these changes?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find a **synonym** in the text for BIG.
- 5) Find a **synonym** in the text for CHEAP.
- 6) Find an **opposite** in the text for DEATH.
- 7) Write a **sentence** with GROW UP, showing that you know its meaning.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following sentences with a **relative pronoun**.
Young Europeans live the same life. They often speak the same language.
- 9) Join the following sentences in an **appropriate way (do not use AND)**. Make changes if necessary:
Travel within Europe is easy. The European nation has arrived.
- 10) Put the following sentence into the **passive voice**.
Young people drank Coca Cola.
- 11) Use the **verbs in brackets** correctly:
If travel and communication within Europe (NOT BE) easy and efficient, the European nation (NOT EXIST).

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) A. Changes in my life: before and now.
- B. What I do in my free time.

COU, junio 1997

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p>	<p style="text-align: center;">COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</p>
--	---	--

<p>Instrucciones:</p>	<p>a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
------------------------------	--

COMPUTERS IN THE CLASSROOMS

5 The world of language learning is being transformed by rapid advances in information technology, giving students greater freedom in the way they study. Computers allow learners to choose what, when and how they study. It means that they can cut costs by staying at home to study instead of taking an expensive course, including accommodation and travel expenses. But educationists say that multimedia should only be seen as complementary to classroom teaching, not a substitute. And evidence suggests that, in saying that, teachers are not just being protective about their jobs. As ever, human contact is vital when learning a second language.

10 Many language schools across Europe now have these technologies installed as a complement to classroom activities. Students can book the computer room for an hour or so to practise parts of the course that they are finding particularly difficult. "Computers allow students to consolidate language points in their own time," said one teacher of French. "People who are shy about speaking a foreign language in public in the early stages can practise without anyone hearing."

15 The younger generations are so familiar with the technology that they have come to expect it at any school. As time goes on and prices fall, computers will become an established part of the educational process.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is studying at home cheaper?
- 2) What sort of students will benefit the most from this new technology?
- 3) Is there any disadvantage in using this new technology? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for CHANGE.
- 5) Find one **synonym** in the text for IMPROVEMENT.
- 6) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'Make a reservation.'
- 7) Find one **opposite** in the text for INCREASE.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Students can cut costs by studying at home.
- 9) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Language learning is being transformed by rapid advances in information technology.
- 10) Join the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND**). Make changes if necessary:
Some people are shy about speaking in public. Computers can help them.
- 11) Use the **verbs in brackets** correctly:
My school doesn't have a computer room. If my school (HAVE) one, I (BOOK) it and study there.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) a. My learning experience.
b. Would you like to be a teacher? Why?

BACHILLERATO, junio 1997

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ENDANGERED SPECIES

Many animal species are in danger in Spain. The National Institute for the Conservation of Nature (ICONA) lists hundreds of Spanish birds, fishes, reptiles, amphibians and mammals that find themselves at various stages of the struggle for survival, and ICONA's list is by no means complete.

- 5 The most disturbing name used in the classification of threatened species is "extinct". This designation may or may not mean that the animal in question is 100% extinct, but it does mean that no one has seen such an animal in the wild for over fifty years. One such unfortunate beast is the Basque whale, which, mainly because of hunting, no longer inhabits Cantabrian coastal waters.

- 10 Less frightening than "extinct" is the term "endangered". Even when it is explained that this designation means that the animal will probably die out under present conditions, it doesn't sound so horrible.

In Spain these include the brown bear, which is usually seen move from Galicia to Catalonia, and the Imperial Iberian eagle, which exists nowhere else in the world. This majestic bird has made a modest comeback in recent years and its population now numbers more than two hundred.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Does the ICONA list show non-living animals? Why?
- 2) In what sense are EXTINCT and ENDANGERED different terms?
- 3) Which animal is extinct in Spain? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text the word which has the following definition:
'Animals which feed their young with milk from the breast.'
- 5) Find one **synonym** in the text for FIGHT.
- 6) Give one **opposite** for UNFORTUNATE (line 6).
- 7) Find one **synonym** in the text for ALARMING.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
ICONA lists hundreds of Spanish animal species.
- 9) Put the following **sentence** into the **reported speech**:
"I have never seen an Imperial eagle," she said.
- 10) Give a **question** to this answer:
"Yes. Spain has many animal species at risk."
- 11) Complete the following **sentence**:
If ICONA had not published the list...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. How can you help to protect our environment?
b. Is the human being an endangered species? Why?

COU, septiembre 1997

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p>	<p style="text-align: center;">COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</p>
--	---	--

<p>Instrucciones:</p>	<p>a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
------------------------------	--

A WOMAN BULLFIGHTER

When Cristina Sanchez told her parents that she wanted to be a bullfighter, they were not too pleased. Her father said that bullfighting was a hard enough world for a man and twice as bad for a woman. "Dad was right", she explains. You start with the door shut in your face." Cristina started on the professional circuit only years ago. After outstanding performances in Latin America and Spain earlier this year, Sanchez decided that she was ready to become a professional bullfighter. She is now the first woman in Spain to have reached the top of an all-male profession.

On the day of the fight she eats a light early lunch and rests before dressing for the bullfight. The worst of the job these days, Sanchez says, is the sense that all eyes are expectantly looking at her: "It's as if I'm walking round carrying a flag which says 'woman bullfighter'." She is clear, in any case, that precisely what seems most frightening, facing a 450kg fighting bull, is the best part of her profession: "Once the two of you are out there, it all depends on how good you are your art. The bull doesn't care what sex you are or how much you're getting paid."

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is Cristina a typical bullfighter? Why?
- 2) What did Cristina find frustrating about bullfighting at the beginning of the career?
- 3) What does she feel when she faces the bull?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for CLOSED.
- 5) Find one **synonym** in the text for TERRIFYING.
- 6) Find one **opposite** in the text for HEAVY.
- 7) Give one **synonym** of READY (line 5).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
On the day of the corrida, people watch her expectantly.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Her parents asked her: "Why do you want to become a bullfighter?"
- 10) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
Her family were not too pleased. They accepted her decision to become a bullfighter.
- 11) **Complete** the following **sentences** with the correct form of the **verbs in brackets**.
If she (NOT GIVE) outstanding performances in Latin America, she (NOT BECOME) a bullfighter.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.

- 12) a. Are you for against bullfighting? Why?
b. Are there professions only for men? Why?

BACHILLERATO, septiembre 1997

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

TIGERS OR PEOPLE?

A campaign to save India's Bengal tigers is taking villagers away from ancestral lands. Over the years, the Korku tribesmen had had a careful coexistence with the majestic Bengal tigers that live in the forests. "We have no problem with the tigers," says a Korku old man. "Sometimes we shout at them, and sometimes they make us run. But we respect each other."

5 This coexistence between tiger and tribesmen is starting to break. Indeed, the tiger now endangers the existence of the tribesmen. But it's not hungry tigers that are killing their human neighbours; rather, the tribesmen have become victims of India's attempt to save the 70 tigers still living at the forests. To protect them, authorities have forbidden tribesmen to use the forests' resources. More than 60,000 tribesmen in the area could be forced to leave the hills where their ancestors have lived for centuries.

10 Over the past three decades, more than 8 million people have been asked to abandon their ancestral habitat to make room for 23 tigers reserves around the country. Away from their forests, they are dying now of malnutrition and disease.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Was the relationship between the Korku people and the tigers friendly before the government's project started? Why?
- 2) Why are the Korku people dying?
- 3) When did the government's project start?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** of START (line 5).
- 5) Give one **opposite** of FORBID (line 8).
- 6) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'An area of land that is kept separate in order to protect animals living there.'
- 7) Find one **synonym** in the text for ILLNESS.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
The tiger now endangers the existence of the Korku.
- 9) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Korku tribesmen have been asked to abandon their ancestral habitat.
- 10) Put the following **sentence** into **reported speech**:
The man said: "We have had no problem with tigers until now."
- 11) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
These are the forests. The Korku people have lived here for years.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) a. Hungry people in the world.
b. Do you like zoos? Why?

COU, junio 1998

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

WHO'S DOING THE WASHING UP NOW?

When the automatic washing machine, the dishwasher, and the microwave arrived, many people believed that a domestic revolution was beginning. However, far from liberating women, domestic machines have left them spending, as many hours in the kitchen as their mothers did. Moreover, they have also given men a new excuse for not working at home.

5 As more and more women took on full-time jobs, men began to accept more and more household responsibilities. The most common task at home was washing the dishes. But now that their home has a dishwasher, men think that their help isn't needed any more and simply leave the dirty dishes lying on the table.

10 In the past, clothes were washed only when they looked physically dirty. But now that we have more sophisticated washing machines, we prefer to wash our clothes every time we wear them. Men are as worried about the look of their clothes as women, so they throw everything into the dirty clothes basket, which their wives normally was, iron and then put away.

15 Domestic work may not be quite as hard today as it used to be thanks to the new machines, but it is just as time-consuming. Machines have brought a new demand for higher standards of hygiene and, therefore, there is now more work to do.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What is the meaning of 'domestic revolution' in the text?
- 2) Who is doing the washing up now? Why?
- 3) Why do women still spend a lot of time doing domestic work?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for PRETEXT (noun).
- 5) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Piece of work that someone has to do.'
- 6) Find one **synonym** in the text for ANXIOUS (adjective).
- 7) Give one **opposite** for HARD (adjective) (line 13).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Men simply leave dirty dishes lying on the table.
- 9) **Complete** the following **sentence**:
If standards of hygiene were not...
- 10) **Rewrite** the following **sentence** with **no change of meaning**:
Today domestic work is not so hard as it was in the past.
In the past domestic work...
- 11) Put the following **sentence** into **direct speech**:
Many people said that a domestic revolution was beginning in their country.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Do you do any housework at home? Why?
b. Machines in everyday life.

BACHILLERATO, junio 1998

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

OBESITY IN AMERICA

There have never been so many overweight Americans: obesity now affects one third of the population. Doctors consider that this proportion is incredible, almost like an epidemic. Also, a variety of illnesses, including cancer, diabetes and heart diseases, are directly related to obesity and the medical costs are very expensive.

5 There are two main causes of obesity in the USA. One is overabundance of food: America produces enough food for everyone to consume 3,700 calories each day. However, the average person needs only about 2,100 calories per day. In addition Americans are bombarded with food advertisements. This encourages them to eat more food than they need.

10 The second main contributor to obesity is a sedentary lifestyle. Most Americans do not get enough physical activity during the course of their day. A health organization attributes this to an increase in television viewing: the average American watches between three and five hours of television a day.

Many Americans will have to change the way they live and eat, but convincing them to make these changes won't be easy. It is therefore necessary to educate the public about health and nutrition, if we want to reduce obesity and related illnesses.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is it dangerous to eat too much?
- 2) Why do Americans eat more than necessary?
- 3) In what way does television contribute to the problem of obesity?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **opposite** in the text for THIN (adjective)
- 5) Find one **synonym** in the text for ILLNES (noun)
- 6) Find one **synonym** in the text for PRINCIPAL (adjective)
- 7) Find in the text **the word** which has the following definition:
'The process of giving or getting food.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Doctors will have to convince Americans to eat less.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
He said: 'I'm going to take a course on nutrition as soon as I can.'
- 10) **Complete** the following **sentence**:
I you watched less TV,
- 11) **Give a question** to this answer:
Obesity affects millions of people.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. What do people do to keep healthy?
b. Is the way you look important to you? Why?

COU, septiembre 1998

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

ENVIRONMENT

When we consider the subject of the environment, we often pay attention to the most tangible aspects: the air we breathe, the water we drink, the food we put on the table. Those things are very important. But to me the environment is also about something less tangible, though no less important. It is about our sense of community: the duty we have to each other, and to future generations, to save God's earth. It is about our sense of responsibility, and the discovery that natural beauty and wealth that took millions of years to develop could be damaged in a matter of decades.

Those are values I learned as a young boy on my family's farm in Tennessee. As a teenager, one of the books that I read was Rachel Carson's classic *Silent Spring*, about pesticide abuse. As it did for millions around the world, Carson's book made me understand that our planet's life is too precious to waste.

Today, the threats to our environment are also evident. We live in a world where climate change, deforestation, holes in the ozone layer and air pollution are causing more and more concern. Our challenge is to find new ways back to the oldest values of community and responsibility. To do so, we all must do our part, as nations, as families and as individuals.

AL GORE, *Vice President of the U.S.A.*

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is the problem of the environment something strictly material? Why?
- 2) When did Al Gore realize that the environment was something important?
- 3) Is it true that only the politicians have the obligation to save the environment? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for OBLIGATION (noun).
- 5) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'A period of ten years.'
- 6) Find one **synonym** in the text for ADOLESCENT (noun).
- 7) Find in the text the word which has the following **definition**:
'Contamination of water or air.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
We have to find new ways back to the old values.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Al Gore said: "As a teenager, one of the books that I read was *Silent Spring*."
- 10) **Complete** the following **sentence** with the correct forms of the **verbs in brackets**:
If I (HAVE) the time, I (READ) *Silent Spring*.
- 11) **Give a question** to this answer:
I grew up in Tennessee.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) a. Do you think that Spain has environmental problems? Describe them and try to give solutions.
b. Does tourism destroy the environment? Why?

BACHILLERATO, septiembre 1998

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

YOUR NEW LIFE

Your parents (and teachers) have probably told you that university will be the best time of your life. For once, they are right. University life is different. Your dad will no longer wake you in time for class and your mom won't be there to take care of your diet. You will be freer than ever before: to choose what you study or when you sleep.

5 You may be applying to a university thinking how a good education will get you a good job. Or you may be thinking about how going to the right place will help you make the right connections. Those things may come true. But university will also change you in ways that you cannot anticipate. After four or five years you will have a good basis for the person that you'll become. University should make you capable of listening to different opinions and developing theories of your own.

10 Having a university degree will also protect you against being poor. The good news about jobs is that the initial salaries for university graduates seem to be up, and those in technical fields, particularly, are having many job offers.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) In what sense do parents affect pre-university students' life?
- 2) Why do people apply to a university?
- 3) Are working opportunities identical for all university graduates? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **opposite** in the text for SELECT (verb)
- 5) Find in the text **the word** which has the following definition:
'To realize that something may happen before it actually happens.'
- 6) Find one **opposite** in the text for SIMILAR (adjective)
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'An academic title given by university to somebody who has passed an examination.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Your parents have told you about university.
- 9) Put the following **sentence** into the **reported speech**:
Her father told her: "Study hard."
- 10) Join the following **sentence** with a **relative pronoun**:
You should pay attention to people. Their opinion may be different from yours.
- 11) Give a **question** to this answer:
He wants to go to Harvard next year.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.

- 12) a. Spanish universities and job opportunities.
b. Describe your ideal teacher.

COU, junio 1999

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

SLEEP

They say Margaret Thatcher only required three hours sleep a night. They said the same of Winston Churchill. It may be true of both of them but we must not forget that we tend to mythologize political leaders, and reported sleep patterns are notoriously unreliable, even when the sleeping pattern in question is your own.

5 In any case, the amount of time other people claim to spend under the sheets is not only unreliable but also irrelevant. The correct amount of sleep for you is a personal thing which depends entirely on how you feel the next morning. Sleeping ten hours is fine if it does not make you feel bad afterwards. Sleeping for four hours a night is not a problem if you wake up feeling rested.

10 There was a study 10 years ago in America which showed that the average person who declared themselves insomniac could be shown on objective testing to be getting more than six hours sleep a night. However, insufficient or unsatisfactory sleep is a common problem, seriously affecting over 20% of the population. Poor sleep will not affect you physically, but the daytime tiredness caused by the lack of proper rest is known to be the cause of a significant proportion of accidents and injuries.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Should we always believe what people say about how many hours they sleep? Why?
- 2) How many hours a day should a person sleep?
- 3) What are the consequences of not sleeping enough?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 per question)

- 4) Give one **opposite** for FORGET (verb) (line 2).
- 5) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Large rectangular piece of cotton use in pairs between which a person sleeps.' (noun)
- 6) Find one **synonym** in the text for QUANTITY (noun).
- 7) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Harm done to a person's or animal's body.' (noun)

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 per question)

- 8) Give a **question** to this answer:
Margaret Thatcher slept three hours a day.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Winston Churchill said: "I wake up at six every day."
- 10) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
The lack of proper rest may cause many accidents.
- 11) Complete the following **sentence** with the correct form of the **verbs in brackets**:
If I (NOT SLEEP) too much, I (NOT FEEL) very bad yesterday.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) a) Do you usually sleep well? Why?
b) Spanish *siesta*.

BACHILLERATO, junio 1999

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

CITY OF GODS

For archaeologists and tourists, the monumental ruins of Mesoamerica are testimony to the complex civilizations that once lived there. But of all the great pre-Columbian metropolises in that region, the most magnificent one belonged to a people that remains nameless. The Aztecs, who lived there in the 15th century, were convinced it was built by supernatural beings and named the city *Teotihuacán* or 'Place of the Gods.' The origins and fate of the ancient inhabitants of Teotihuacán are a mystery to this day.

5 With an estimated population of 150,000, Teotihuacán was the largest city in Mesoamerica in its day (about A.D. 500) and one of the six largest in the world. It was larger even than Rome. There are only a few inscriptions in the ruins, and those are in a hieroglyphic language that archaeologists have not yet been able to decipher.

10 But last Autumn, an international research team decided to investigate the inside of the Pyramid of the Moon. It took them three months to reach the central chamber where they found a skeleton and 150 artifacts. One of the anthropologists declared: "It's a fantastic find, it may be the end of an enigma."

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Who were the original inhabitants of Teotihuacán?
- 2) Is it easy to understand what the inscriptions mean? Why?
- 3) Why are archaeologists studying Teotihuacán?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **opposite** in the text for SIMPLE (adjective).
- 5) Find one **opposite** in the text for MODERN (adjective).
- 6) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'To read or find the meaning of something difficult or secret..' (verb).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'A group of people doing something together.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into **reported speech**:
He declared: "It's a fantastic find. It may be the end of an enigma."
- 9) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Nobody knows the real name of the city.
- 10) Give a **question** to this answer:
I have studied History for the last ten years.
- 11) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
This is Mr. Cooper. You saw his photograph yesterday.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION** (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Advantages and disadvantages of living in a large city.
- b. Are you interested in mysteries and/or enigmas? Why?

COU, septiembre 1999

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

GENETICS

5 Genetics is not just a science: it is a profound idea that provokes disturbing questions. Recent advances in genetic research are changing the way we see ourselves, our place in society, and the nature of life itself. A year after Dolly the sheep was cloned, scientists repeated the miracle with Hawaiian mice in July and with Japanese cows in December. And a few days later, researchers in South Korea announced that they had begun to clone a woman, but that they stopped the experiment due to ethical concerns. Others will probably not stop, and the new millennium may start with a surprising birth.

Thinking 'genetically' is starting to convince us that our genes determine our personality and our health, how we will live and how we will die. What we become is not primarily the product of the society we have built, but of our genes.

10 Thinking genetically also changes how we see our children. Last autumn, one of the experts in gene therapy suggested that fatal defects could be corrected even before children are born. But there is no scientific reason to stop there: next, we might replace a gene for brown eyes with one for blue. Having a child could soon be like ordering a meal at a restaurant.

Newsweek, 28th December, 1998

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Are there any specific problems for scientists to clone people?
- 2) How could scientists employ the new developments in genetics?
- 3) Why does the author say that "having a child could soon be like ordering a meal at a restaurant"?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for DEEP (adjective).
- 5) Find one **synonym** in the text for INVESTIGATION (noun).
- 6) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Something that is the result of a creative, scientific, or other process.' (noun)
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Any treatment designed to cure an illness especially without operations.' (noun)

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**.
Genetic scientists are changing the way we see ourselves.
- 9) Put the following **sentence** into **direct speech**.
Researchers in South Korea announced that they had begun to clone a woman.
- 10) Give a **question** to this answer:
Genetics changes how we see our children.
- 11) **Complete** the following **sentence**.
If the experiment hadn't been stopped,...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) **a)** Would you like to be cloned? Why?
- b)** What are the positive and the negative sides of Science?

BACHILLERATO, septiembre 1999

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

SOUND ON THE UNDERGROUND

There is an old verb **to busk**, meaning to *improvise*, and it is from this word that **busker** is derived, to describe a street musician or performer. There have been buskers on the London Underground for as long as anyone can remember. You do not always see them, but you can hear them: the sound travels for miles along the subterranean tunnels.

- 5 Some are serious musicians attracted by near-perfect acoustics. Others are little more than beggars who see it as an easy way of making money. The guitar is probably the most common choice of instrument but you can also hear American banjos and Irish bagpipes.

- 10 Busking on the Underground is always illegal, it does not matter which instrument you play. Fines, which can be anything up to 200 pounds, are regularly imposed by the London Transport Police. Why it is illegal is unclear. The police maintain that buskers obstruct the corridors and their music interferes with information from loudspeakers. Buskers say that they actually help passengers in difficulty and make women traveling alone feel more secure.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is to become a busker a matter of money? Why?
- 2) What do the London Transport Police do if they catch a busker?
- 3) How could passengers benefit from buskers?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'A long passage which has been made under the ground.' (noun).
- 5) Find in the text one **synonym** for ELECTION (noun).
- 6) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Sum of money that must be paid as a punishment for breaking the law or rule.' (noun).
- 7) Give one **synonym** for SECURE (adjective) (line 12).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Buskers have always used a lot of different instruments.
- 9) **Complete** the following **sentence** with the correct forms of the **verbs in brackets**:
If I (KNOW) how to play the guitar, I (PLAY) it at parties.
- 10) **Join** the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
My neighbours usually travel by train. My neighbours do not like driving.
- 11) Put the following **sentence** into **reported speech**:
A passenger said: "John will become a busker if he does not study hard."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. How dangerous is your city? Why?
b. If I were a busker...

COU, junio 2000

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

SMOKING AND DIET

It's the message that legions of guilty smokers are desperate to hear, but few doctors would dare to say in public: smoking isn't so bad for you... if you eat a salad first. Only one month after the world's biggest tobacco company, Phillip Morris, admitted for the first time that smoking can kill you, Dr. Ken Denson, one of Britain's top experts on the effects of the habit, has provoked scandal in the anti-cancer establishment by insisting that it's fine to smoke 10 cigarettes a day, passive smoking is no problem, and the Government is wasting money telling people to give up.

After decades studying smoking-related illnesses he has concluded that the real problem is the poor diet of smokers. As a rule, smokers eat less fruit and vegetables and more saturated fats than non-smokers, a combination linked to cancer and heart disease.

Dr. Denson's claims have immediately been condemned by many. "To say that smoking under 10 a day is not dangerous is patently ridiculous," said Professor Path of the Cancer Research Fund. "The evidence is overwhelming; there have been millions of studies showing how dangerous smoking is. It is dangerous to minimise those effects," agreed Amanda Stanford of the pressure group Action on Smoking and Health.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Do all scientists agree about the effects of smoking? Why?
- 2) How can a smoker avoid cancer, according to Dr. Denson?
- 3) Should people believe this new theory, according to the text? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'A tendency to act frequently in a certain way.' (noun).
- 5) Find in the text one **opposite** for SAVE (verb).
- 6) Give one **synonym** for LINK (verb) (line 9).
- 7) Find in the text one **synonym** for CLEARLY (adverb).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Give a **question** for this answer:
There have been millions of studies on smoking.
- 9) **Complete** the following sentence:
Smokers would be happier if...
- 10) Put the following **sentence** into **indirect speech**:
Amanda Stanford said: "Dr. Denson has provoked scandal with these new ideas."
- 11) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Dr. Denson's opinions have been condemned by many.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Do you think smoking should be forbidden in all public places (including restaurants, discos, etc.)? Why?
- b. Would you spend public money on anti-smoking campaigns? What would you spend it on? Why?

BACHILLERATO, junio 2000

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

HISPANICS

Starting in 2000, future American presidents will be at a dangerous disadvantage if they cannot speak Spanish as well as English. Hispanic-Americans are growing rapidly. They are already 31 million and by 2050 they may number as many as 100 million, perhaps a quarter of the population of the United States.

5 Today's Latinos are young and proud of their roots. All of a sudden, Hispanic is fashionable, from music to films, from "la vida loca" to Jennifer Lopez and Salma Hayek. Their influence is spreading beyond the obvious Spanish-speaking areas: salsa clubs have achieved great popularity across Europe, and enthusiastic crowds receive Ricky Martin in London.

10 The situation is changing in the rest of the Spanish-speaking world too. Latin-American countries have got rid of dictators, and all but one of them are now democracies, the exception being Fidel Castro's Cuba. They have also abandoned the old model of economic development and they have opted for open markets. Companies can expand their horizons across the continents. There will be a growing number of Spanish-speaking multinationals, both from Spain and Latin America. Publishers and Internet adventurers will try to exploit this new market. And soon Spanish will be heard everywhere.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why will future American presidents be at a serious disadvantage if they cannot speak Spanish?
- 2) Is the Hispanic phenomenon restricted to North America? Why?
- 3) Why is Cuba an exception in Latin America?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text one **opposite** for REDUCE (verb).
- 5) Give one **synonym** for RAPIDLY (adverb) (line 2).
- 6) Find in the text one **synonym** for FAME (noun).
- 7) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'A large group of people who have come together for a specific purpose.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Complete** the following **sentence** with the correct form of the **verbs in brackets**:
If all countries (BE) democratic, people (LIVE) better.
- 9) **Put** the following **sentence** into **reported speech**:
Jennifer Lopez said: "I don't like Ricky Martin".
- 10) **Put** the following **sentence** into the **passive voice**:
They have also abandoned the old model of economic development.
- 11) **Put** the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND/BUT**):
Latinos are proud of their roots. They are very popular across Europe.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) a. The advantages of speaking more than one language.
- b. Describe your ideal country.

COU, septiembre 2000

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ELECTRONIC BOOKS

5 Reading on paper is so much a part of our lives that it is hard to imagine anything could ever replace it. Books have been with us since Johannes Gutenberg invented the printing press. Electronic books were first designed by a scientist in 1945, and science-fiction writers adopted the idea. The television show "Star Trek" regularly shows portable electronic books. But the e-book has made progress only in the encyclopaedia market. Far more encyclopaedias are sold on CD-ROM than they were ever sold on paper, because they are cheaper and easier to search.

10 All other attempts at e-books have failed because reading on-screen is hard, and takes a lot more effort, so people do it only for short documents. These problems are now being solved. Besides, e-books have several advantages. The cost of publishing books will fall dramatically. A lot of trees will be saved, and many more authors will be able to publish, which means more choice for readers. E-books will also improve literacy and education in less-developed countries. Today they cannot afford to buy books and rarely have access to a library. But in a few years it will be possible to set up "virtual" public libraries.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What is an electronic book?
- 2) Why are paper encyclopaedias less popular nowadays?
- 3) Who will benefit from electronic books? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text one **synonym** for SUBSTITUTE (verb).
- 5) Find in the text one **opposite** for BUY (verb).
- 6) Find in the text one **opposite** for SUCCEED (verb).
- 7) Find in the text **the word** which has the following definition:
'An institution that keeps books and newspapers for people to read.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
The television show "Star Trek" shows portable electronic books.
- 9) Give a **question** for this answer:
He drew a picture on the floor.
- 10) Put the following **sentence** into **reported speech**:
"A lot of trees will be saved," said the politician.
- 11) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Peter was born in Coventry. His parents were from Manchester.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) a. Explain the kind of books you like.
 b. Write about your favourite Spanish TV show.

BACHILLERATO, septiembre 2000

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ENVIRONMENTAL CRIMES

The first person to be sent to prison for a crime against the environment in Spain was the Catalan businessman Josep Pulgneró. He was given a four-year sentence in May 1995 for repeatedly contaminating the river Sorreigs, a water source for the city of Barcelona and the surrounding villages. It was proved that he was channeling water from the river into his plant, then channeling it back unfiltered.

5 He was also ordered to pay a fine of seven and a half million pesetas.

While environmental lawyers and pressure groups considered the verdict as an example, the workers' unions and the local population did not agree with it. The business employed many of the local inhabitants, in some cases entire villages, and Pulgneró was the key figure in keeping the company working. One environmental lawyer, however, does not see it as a relevant case. Many companies, when brought to justice, use the same reasoning to gain public sympathy. "You can't hide them behind the employment factor for continuing this type of behaviour. It is like using employees as an excuse," he said.

10 Pulgneró considered himself above the law and his conduct could be compared to that of a feudal lord.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What was Pulgneró's crime against the environment?
- 2) Who was unhappy with the verdict? Why?
- 3) Who was satisfied with the verdict? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'An offence which is punishable by law.' (noun).
- 5) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'A punishment in which a person is ordered to pay a sum of money.' (noun).
- 6) Find in the text one **synonym** for WHOLE (adjective).
- 7) Find in the text one **opposite** for LOSE (verb).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the **verbs in brackets** in their right form:
If he (not contaminate) the river, he (not be) sent to jail in 1995.
- 9) Put the following **sentence** into the **active voice**:
He was given a four-year sentence in 1995.
- 10) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Last week the lawyer said: "Pulgneró can't hide behind the employment factor."
- 11) Give a **question** to this answer:
He was ordered to pay seven and a half million pesetas.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a.** Do you prefer a clean environment even if it means less employment?
b. Explain how contamination affects your life.

COU, junio 2001

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

HALLOWEEN IN HOLLYWOOD

All Hallows Eve is the night when witches and fairies traditionally dance in the moonlight, and when old superstitions come to the surface. But Halloween is also the night when television and cinema screens serve thrillers and horrors, a new tradition of demons, vampires and ghosts.

5 A sinister legend circulates Hollywood that these subjects, even on film, can be dangerous. The Poltergeist trilogy tells a terrifying tale of how the Freeling family is tormented by a group of demons which try to possess their five-year-old daughter, and in the process destroy their house. In Poltergeist II the demons return to the Freelings' new home, and they turn for help to Taylor, a native Indian medicine man, or "shaman."

10 During the filming, there were strange happenings. For instance, one of the actors would regularly return home and find the pictures on the walls had been moved. Another one died very young, after a long battle with stomach cancer. Finally, the actor who played Taylor, a shaman in real life too, exorcised the studio. When the shooting was over, the director said with relief: "I am convinced that the presence of a shaman on this film saved us all from tragedy." However, the shaman himself died before the film was even released.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is Halloween a night of horror?
- 2) What did the Freelings ask Taylor to do?
- 3) How did the shaman prevent a tragedy in real life?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'An old and popular story that may or may not be true.'(noun).
- 5) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Producing a sudden feeling of fear and alarm.'(adjective).
- 6) Find in the text one **opposite** for OCCASIONALLY (adverb).
- 7) Give one **synonym** for BATTLE (noun) (line 11).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Complete the following sentence:
The ghosts would have disappeared if...
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
John was very scared but the director told him: "Play the vampire."
- 10) Put the following **sentence** into the **active voice**:
The filming was disturbed with strange happenings.
- 11) Give a **question** for this answer:
The demons returned to the Freelings' new home.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Do you like thrillers and horror films? Why?
- b. Tell a sinister legend you are familiar with.

BACHILLERATO, junio 2001

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

PEACE AND SILENCE

Visitors who leave behind the city centre of Charleston, South Carolina, and drive only 30 miles south, may come upon the monastery of Our Lady of Mepkin. Twenty-eight monks live at Mepkin Abbey, following the same routine established in France 900 years ago: praying, reading the Bible, and working.

- 5 Monasteries and spiritual centres throughout the United States find that demand for temporary accommodation is increasing. More and more visitors come to this peaceful abbey every day, men and women who are tired of the fast pace of life and work in 21st-century America. These people usually stay in the abbey between one and six days. "Most come for the silence," explains one of the monks. They pray with the monks (attending the first service of the day, at 3.20 in the morning, if they wish), observe the same silence as the monks, eat the same vegetarian food. The abbey's guest rooms, most with private 10 baths, are full much of the time, and rooms for the weekend are booked for the next six months. The monks hope that their visitors will "find peace, joy and perspective on life."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) Why have monasteries and spiritual centres become popular in the USA?
 - 2) What is it that visitors find most appealing in monasteries?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Mepkin Abbey was founded in France 900 years ago.
 - 4) Visitors have to wake up at 3.20 in the morning.
 - 5) All guests have to do some work in the Abbey to pay for their accommodation.
 - 6) It is difficult to get a room at Mepkin Abbey.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**: (0.25 points)
"sequence of actions regularly followed" (noun)
- 8) Give one **synonym** for "PEACEFUL" (line 5). (0.25 points)
- 9) Turn the following sentence into the **passive voice**. (0.5 points)
Visitors find peace and joy at the monastery.
- 10) **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary. (0.5 points)
Lindsay is the eldest child. She has to look after the other children.
- 11) **Fill in** the gap with a correct **preposition**. (0.5 points)
My friend insisted _____ paying the bill.
- 12) Give a question for the **underlined** words. (0.5 points)
This dictionary cost fifty dollars ten years ago.
- 13) **Complete** the following **sentence**. (0.5 points)
If the visitors wish...

(C) PRODUCTION (3 points)

- 14) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Would you stay for a month in a monastery? Why?
 - b) Spiritual life today.

COU, septiembre 2001

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

LEISURE

Glen Gordon, a London-based executive, is difficult to reach at the weekend. He might be "experiencing a real winter" in Norway, or "catching up with an old friend" in Venice, or "just seeing the sun again" in Alicante. "There are so many places I want to see, but I am restricted in terms of how much time I can take off work," he explains. "So I pack as much as possible into two or three days at a time."

5 Like Gordon, more and more Europeans are finding that the once-traditional four-week summer holidays is no longer an option. Six out ten trips now last a week or less. There are many causes for this mini-break boom. Demanding jobs and erratic hours mean that longer holidays, which often needed to be planned well in advance, may be difficult to arrange. Shorter, more frequent holidays -often extended weekends or business trips- fit into busy schedules better.

10 Most of these short-break trips are city visits. Paris, London, and Rome remain the favoured spots, but other locations are growing in popularity: Lyons and Carcassonne in France, Milan and Bologna in Italy, and Bilbao and Seville in Spain. Travelers expect to be entertained while they are in these cities, as Klaus Zimmer, manager of a large tour group, explains: "People want more out of a city than just sightseeing. Like fabulous food or their favourite music."

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is it often difficult to reach Glen Gordon at the weekend?
- 2) Why do many people find it difficult to arrange long holidays?
- 3) How have travelers changed their holidays habits?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** for TRIP (noun) (line 6).
- 5) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Needing much effort.' (adjective).
- 6) Find in the text one **opposite** for BORED (adjective).
- 7) Find in the text **the word** which has the following definition:
'To go around in a city in order to see the interesting places and monuments.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Complete** the following sentence with the correct form of the **verbs in brackets**:
I work too hard. If my work schedule (NOT BE) so busy, I (TAKE) longer holidays.
- 9) **Put** the following **sentence** into **reported speech**:
Last night Glen said: "I arrived from Venice yesterday."
- 10) **Rewrite** this **sentence** with **no change in meaning**. **Begin** with the words given:
Shorter holidays can be arranged more easily.
It is...
- 11) **Join** the following sentences in an appropriate way (**do not use AND/BUT**):
Paris remains a favourite destination. Seville is growing in popularity.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.

- 12) a. Describe what tourists can do where you live.
b. Explain the disadvantages of being a tourist in a foreign country.

BACHILLERATO, septiembre 2001

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

PIE IN THE SKY

5 It is not clear precisely why, with the whole galaxy at their disposal, extra-terrestrials should wish to visit Hereford. But if local reports are to be believed, the town and surrounding countryside have lately become a magnet for alien visitors. Over the past few months there have been a series of sightings of UFOs in the area, and witnesses' reports coincide on the appearance of the flying saucers. "It was a big ball of very bright light," said one woman; "I thought I could see figures with big ears inside it, but to be honest it was moving so fast I couldn't be sure."

10 People have been seeing strange objects in the sky around Hereford for almost two decades now, but never as many as now. "We're getting three or four sightings a week at the moment," said one local UFO enthusiast. "I've never known anything like it."

Nobody knows why aliens should be interested in Hereford, although one local butcher has a theory. "It's our pies," he explained. "They have the sort of delicate crust and meat filling you just don't get anywhere else in the universe."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) Is Hereford a new destination for UFOs? Why?
 - 2) Is the butcher's theory believable? Why?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) People in Hereford have been seeing many UFOs in the last few months.
 - 4) Witnesses do not agree on what they saw.
 - 5) One witness saw figures inside the UFO.
 - 6) According to the butcher, the aliens come to Hereford to eat meat pies.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) **Find** in the text one **opposite** of DISAGREE (verb) and one **synonym** of SOFT (adjective). (0.5 points)
- 8) **Give** one noun with the same **root** as BRIGHT (adjective) and one noun with the same **root** as REPORT (verb). (0.5 points)
- 9) **Turn** the following sentences into **reported speech**. (1 point)
The UFO enthusiast explained: "I've never known anything like it."
The butcher exclaimed: "You can't get these pies anywhere else in the universe!"
- 10) **Fill in** the gap with a correct **preposition**. (0.5 points)
The Martians climbed _____ the UFO, closed the door, and flew away.
- 11) **Give** a question for the **underlined** words. (0.5 points)
People have been seeing strange objects in the sky for centuries.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 12) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**
- a) Is there life in outer space? Why?
 - b) Do you like science fiction films? Why?

COU, junio 2002

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

LISTENING TO LITERATURE

Everyday Americans are exposing themselves to literature, and more and more are doing it in their cars with their eyes on the road and ears in a book. What they do is using audiobooks (also known as “talking books” and “books on cassette”) for time normally wasted in transit. Such drivers, searching for an alternative to Top 40 radio, are rediscovering it’s wonderful to read.

5 Audiobooks, once considered to be mainly a service for the blind, have changed from a small business in the past, into a billion-dollar-a-year industry. Tapes can be found at most bookshops, and all the major publishing companies now have audio divisions. In fact, many publishers currently release audio versions of their best sellers simultaneously with the hard-cover editions.

10 Some people criticize the audiobook as an obstacle to reading. However, audiobook lovers see books on tape more as a way to augment the printed word than as a way to replace it. Also, producers and narrators view their work as a new art form and take great care in adapting the book to tape. And some others even consider that they have a calming effect on driving. Jim Bray, who often experiences the famous traffic-jams of Southern California, says: “Audiotapes are good for the nerves and, well, it’s better than pulling out a gun!”

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What did Americans use to do, before audiobooks, while they were driving?
- 2) What was the original purpose of audiobooks?
- 3) How can audiobooks affect driving?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** for CURRENTLY (adverb) (line 7).
- 5) Find in the text one **opposite** for PRAISE (verb).
- 6) Find in the text one **synonym** for INCREASE (verb).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
‘A long line of vehicles that cannot move because the road is blocked.’(noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Audiobooks can be found at most bookshops.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Jim Bray said: “Audiobooks are better than pulling out a gun.”
- 10) Give a **question** for this answer:
Most people discover audiobooks by accident.
- 11) **Complete** the following **sentence**:
If the blind hadn’t needed audiobooks,...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) **a.** The problems of traffic in your town.
b. Do you think reading is a thing of the past? Why?

BACHILLERATO, junio 2002

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p> <p>c) No se permite el uso de diccionario.</p>
-----------------------	--

LEGAL DOESN'T MEAN RIGHT

I had a liberal upbringing, growing up in Ireland in the 1950s and 1960s. I was free to go where I pleased, bicycling alone almost everywhere from the age of 12. I was never warned against drugs, under-age sex, subversive television or dangerous strangers. There was a nun who told us we should never visit a man's room alone after 12 o'clock at night and an aunt who said you shouldn't marry a Protestant because they accept divorce, but apart from that I can scarcely remember being forbidden anything.

We lived then in an authoritarian country, where the law did all the forbidding, so our families hardly had to do any. The world has changed since then –in part for the better, in part for the worse– and the opposite is now common for parents raising their children. The culture now is officially liberal, so parents and educationalists have to do all the forbidding, warning against the dangers that await careless young people, from unsafe sex to predatory horrors on the Internet.

The cannabis law states that those in possession of marijuana will not be prosecuted. This is an example of how this paradox works. Once the law protected us from ourselves: but as the protection of the law decreases, so we have to take more responsibility to be our own inner police.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) What things was the writer warned against when se was young?
 - 2) Why do we have to be our own inner police?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) The writer's parents were very strict.
 - 4) The writer's aunt did not approve of divorce.
 - 5) In the 1950s and 1960s families hat to forbid their children to take drugs.
 - 6) Nowadays the law protects young people against unsafe sex.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give a noun with the same **root** as FREE (adjective) (line 1). (0.25 points)
- 8) Find in the text one **synonym** for EDUCATION (noun) (0.25 points)
- 9) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
"a member of a religious community of women" (noun)
- 10) Give one **opposite** for INNER (adjective) (line 13). (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
Jenny said: "We have to take more responsibility."
- 12) Turn the following sentence into the **active voice**: (0.5 points)
I was never warned against drugs.
- 13) Give a question for the **underlined** words. (0.5 points)
The law did all the forbidding.
- 14) **Complete** the following sentence: (0.5 points)
If I could go anywhere I liked,...

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Strict education versus liberal education.
 - b) Do you like being told what to do? Why?

COU, septiembre 2002

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p>	<p style="text-align: center;">COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</p>
--	---	--

<p>Instrucciones:</p>	<p>a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
------------------------------	--

THE SACRED TREE

In the nineteenth century, Mugo Kibiru, a famous prophet of the Kikuyu tribe, predicted that a tree at Thika, twenty-six miles from Nairobi, would wither and die on the day that Kenya gained independence. Among many other predictions, Kibiru prophesied that Kenya would become a colony of the white people, but that one day the land would return to the Africans. He announced the coming of the railway, which he described as "an iron snake with many legs, like an earthworm."

Kibiru's prophecies proved to be so accurate that for many years the Tree at Thika was regarded as sacred, and even the white people took the prophecy seriously, because they put earth and built a concrete wall around it so that it would not fall. However, these measures failed in the long run. Shortly before Kenya gained independence, the tree was hit by lightning: its trunk was split in the middle, and blackened branches lay everywhere. Soon it began to weaken so rapidly that by the day Kenya officially became independent, it had decayed completely, making true the prophecy made over seventy years before by Kibiru. The dead tree had given its life to a new country.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Which events did Kibiru predict?
- 2) Why did the white people protect the tree?
- 3) What happened to the tree?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'To say in advance that something will happen.'(noun).
- 5) Give one **synonym** for GAIN (verb) (line 9).
- 6) Give one **synonym** for INDEPENDENT (adjective) (line 11).
- 7) Find in the text one **opposite** for ALIVE (adjective).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
The postman rang the bell early that morning.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Peter asked: "Where is the hotel?"
- 10) Join the following sentences with a **relative pronoun**:
Andrew went to a wedding. It had been postponed.
- 11) **Complete** the following **sentence**:
The tree will die if...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) a. The problems Africans face when arriving in our country.
b. Do you believe that some people (astrologers, fortune-tellers, prophets, etc.) have the power to read the future? Why?

BACHILLERATO, septiembre 2002

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p> <p>c) No se permite el uso del diccionario.</p>
-----------------------	---

ENERGY DRINKS

Recent events in Australia suggest that energy drinks in excess may be dangerous. Last Spring a student who had drunk eleven cans of an energy drink robbed a supermarket armed with a knife. According to his lawyer, this student was suffering from "caffeinism," that is, an unusual condition of excitement, sleeplessness, agitation, and confused thought and speech, as a result of the consumption of high levels of caffeine. The judge did not quite accept this defence, but he accepted that energy drinks may have influenced the boy's behaviour.

This is not the first incident concerning energy drinks. In Sweden, there have been warnings about mixing them with alcohol or drinking after exercise, when three people died shortly after having an energy drink. In Ireland, a 19-year-old man died suddenly after he had drunk three cans of it, and the matter is still under investigation. The company insists that there is nothing dangerous in its product, and that it increases alertness, concentration, and endurance. But experts do not agree: "Energy drinks are high in sugar and may increase alertness, but there is no evidence to show that they are better than a cup of coffee."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- 15 a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) When can energy drinks become dangerous?
 - 2) How does "caffeinism" influence one's behaviour?
- 20 b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) A student stole a knife from a supermarket.
 - 4) Three teenagers died in Ireland.
 - 5) Sugar may reduce attention.
 - 6) Everybody agrees about the effects of energy drinks.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**: (0.25 points)
"round metal box for preserving food or drink" (noun).
- 8) Give an adjective with the same **root** as **EXCITEMENT** (noun) (line 4). (0.25 points)
- 30 9) Find in the text one **synonym** for **INSOMNIA** (noun). (0.25 points)
- 10) Give one **opposite** for **INCREASE** (verb). (0.25 points)
- 11) **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
"He has drunk too much tonight", Peter said.
- 12) Turn the following sentence into the **active voice**: (0.5 points)
Tea has been made by his mother.
- 35 13) Use the words in the box to make a **meaningful sentence**. (0.5 points)
WANTED DRINK MARY THE TO CAT WATER
- 14) **Complete** the following sentence: (0.5 points)
If he had not drunk so much...

(C) PRODUCTION (3 points)

- 40 15) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Drinking alcohol may be the cause of many problems. Why?
 - b) Healthy drinks and sports. Give your opinion.

COU, junio 2003

Por confirmar

BACHILLERATO, junio 2003

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

MORALLY HARMFUL SPORTS

In Uzbekistan billiards was prohibited because it is "morally harmful." It is not known who prohibited it, but local authorities enforced it anyway. The true reason might have to do with organised crime or maybe just someone "important" lost a game. As the country has no free press, no one will find out what exactly happened. A spokesman of the Tashkent city council said that places with smoke, where alcohol is sold, can't be good for sports and should therefore be closed.

The country's Billiard Federation is very frustrated: they had planned to take part in many international competitions, but now they are not allowed to practise any more. "What would the authorities do if something like "peeball" were practised here?" wondered a spokesperson of the Billiard Federation.

Peeball is the "New Urinal Sport" that is a big success in Britain. The game is easy to play: put a peeball at the base of a urinal and try to disintegrate it with your pee. The faster you are, the more points you make. You can play it alone or in a group. The balls can be found in pubs, music stores and clothes shops; they are yellow and cost one pound. Morally harmful? The new sport is sponsored by the Prostate Cancer Society in Britain and the money collected with the sale of peeballs will go to the charity.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) What were the reasons for the prohibition of billiards in Uzbekistan?
 - 2) What do you have to do if you want to play "peeball"?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) It is easy to be a journalist in Uzbekistan.
 - 4) The Billiard Federation does not agree with the prohibition.
 - 5) Billiards is played only in Uzbekistan.
 - 6) Peeball is popular in Uzbekistan.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text one **synonym** for **permit** (verb). (0.25 points)
- 8) Find in the text one **opposite** for **failure** (noun). (0.25 points)
- 9) Find in the text the word which has the following definition: (0.25 points)
"make something disappear." (verb)
- 10) Give an adjective with the same root as **reason** (noun). (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into the **passive** voice: (0.5 points)
They can sell alcohol in pubs.
- 12) Use the words in the box to make a meaningful sentence. (0.5 points)
people alcohol the buy ordered to authorities not
- 13) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
The spokesman said: "I can't understand why billiards has been prohibited."
- 14) Give a **question** for the underlined words. (0.5 points)
The balls cost one pound.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Are prohibitions necessary? Why?
 - b) Would you like to cooperate with a Non-Governmental Organization?

COU, septiembre 2003

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

TEENS BUY CIGARETTES

5 A new study shows that teens can often illegally buy cigarettes, even when they show shop assistants a valid photo identification (ID) that proves they are under age. In fact, shop assistants in the study sold cigarettes more frequently to minors who presented identification than to those who had no ID, despite the date of birth on the ID. The terrible irony of this discovery is that teens who proved they were too young could get cigarettes more easily than those who were not able to certify their underage status.

10 A group of 14- to 17-year-olds made 1,080 attempts to purchase cigarettes in shops in urban and suburban communities in Colorado. Half of the time they carried a driver's license or other legal photo identification, and no identification the other half of the time. Most shop assistants asked the teens to show proof of age, but these assistants sold cigarettes to minors who presented identification documenting their true age more often than to those who did not. Consequently, we are wrong if we believe that one of the ways to prevent minors from starting to smoke is to stop them buying cigarettes and to prohibit stores selling cigarettes to them. It is still vital to make teens conscious of the terrible dangers of smoking.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) How can youths buy cigarettes?
- 2) What are shop assistants supposed to do in order to control the sale of cigarettes?
- 3) What did the study reveal?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** for PROVE (verb) (line 2).
- 5) Give one **opposite** for PROHIBIT (verb) (line 11).
- 6) Find in the text one **synonym** for FINDING (noun).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Evidence that helps to establish a fact.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into **reported speech**:
The police agent said to the motorist: "*Do not park here.*"
- 9) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Teenagers are practicing more sports nowadays.
- 10) Give a **question** for this answer:
Harry Potter gets his mail by owl.
- 11) **Complete** the following **sentence**:
If "The Lord of the Rings" were read at school,...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Should minors be allowed to smoke? Why?
b. Does tobacco bother you? Why?

BACHILLERATO, septiembre 2003

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

SAYING GOODBYE AFTER 30 MONTHS?

Forget the traditional Valentine card message; love is not forever. In fact, for most people, it lasts no more than 30 months. After that, according to research on the nature of romance, couples have to choose between breaking up and deciding that they are easy enough with each other to stay together.

- 5 The conclusions of Professor Cindy Hazan, Cornell University, based on 5,000 interviews across 37 cultures and medical tests on couples challenge the romantic ideal, suggesting instead that men and women are biologically and mentally predisposed to be "in love" for only 18-30 months. That is just long enough for a couple to meet, mate, and produce a child.

- 10 There is evidence that what we call love is created by a chemical cocktail in the brain. Some chemicals are registered together only during the initial stages of a relationship. But even the most ardent lovers develop a tolerance to the effects of these chemicals, as a drunk person becomes immune to a single glass of alcohol. Love becomes a habit, especially if there are children.

The study also indicates that most men fall in love more quickly and easily than women and most relationships are terminated by women. This suggests that women are less addicted to the cocktail of love.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) How was the evidence for this study obtained?
 - 2) Why does love only last between 18 and 30 months?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) All couples break up after 30 months.
 - 4) Men and women always decide when to fall in love.
 - 5) The cocktail of love is more effective if there are children.
 - 6) Women fall in love more slowly than men.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**: (0.25 points)
"that cannot be affected by a particular illness" (adjective).
- 8) Find in the text one opposite for COLD (adjective). (0.25 points)
- 9) Which **word is not** an ADVERB? (0.25 points)
QUICKLY FAST LONELY EASILY
- 10) Give an adjective with the same root as FORGET (verb) (line 1). (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
The film star said: "I fell in love last summer."
- 12) Turn the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
Many adults are reading Harry Potter's books.
- 13) **Complete** the following conditional sentence. (0.5 points)
If I had studied psychology...
- 14) Join the following sentences **using a relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
Van Gogh only sold one painting during his lifetime. His works are worth millions.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Different attitudes of men and women towards love.
 - b) Do you think your love will last longer than 30 months? Why?

BACHILLERATO, junio 2004

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

COMING DOWN TO EARTH

A hot shower and a new wife helped two astronauts come down to earth Thursday after six months in orbit. Russian cosmonaut Yuri Malenchenko and U.S. astronaut Edward Lu landed in Kazakhstan after an unproblematic flight from the International Space Station. The crew, accompanied by Spaniard Pedro Duque, who was on a one-week mission, arrived as planned.

5 Lu said the exciting life on the 16-nation orbital platform had amply compensated for not enjoying common comforts. "It's a small price to pay not to be able to eat your favorite food or take a shower if you have the opportunity to live and work in space," he told a news conference. "But that being said, that first hot shower felt really good."

10 Having married his fiancée Ekaterina Dmitriev in August via a satellite video link from space, Malenchenko went straight into married life enthusiastically. "Life continues on earth and we've got lots of plans," he said.

15 The astronauts said they had been able to keep in touch with their families from the station via e-mail and video telephone. "I missed my family and fiancée, but we had very good communications on board and we were able to talk," said Lu. "I didn't feel very much separated from my loved ones on the ground."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) How different was daily life on board the Space Station?
 - 2) How did the astronauts manage not to miss their families very much? (Give two reasons)
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Pedro Duque was in orbit for six months.
 - 4) The orbital platform was exclusively a Russian and American enterprise.
 - 5) Living in the orbital platform was so stimulating that astronauts could manage without ordinary comforts.
 - 6) The Russian astronaut got married while in space.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **opposite** for EXCITING (adjective) (line 5). (0.25 points)
- 8) Give one **synonym** for CONTINUE (verb) (line 10). (0.25 points)
- 9) Find in the text the word which has the following **definition**:
'A group of people working on a spaceship.' (noun). (0.25 points)
- 10) Give an adjective with the same root as ENJOY (verb) (line 5). (0.25 points)
- 11) Give a **question** for the underlined words.
Edward Lu met his fiancée after Christmas. (0.5 points)
- 12) Use the words in the box to make a **meaningful sentence**. Use all and only the words in the boxes without changing their form.
station had a Malenchenko walk the around (0.5 points)
- 13) Turn the following sentence into **passive**:
The astronauts are giving the journalists a lot of information. (0.5 points)
- 14) **Complete** the following conditional sentence: If I ever went to space... (0.5 points)

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Are dangerous professions attractive for young people today? Why?
 - b) Do you like science fiction stories/films? Why?

BACHILLERATO, septiembre 2004

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

NEXT STOP: MARS

People have been walking on the surface of Mars for more than a century, in fantasy. Now, however, the possibility is so real that many people think the question is not whether humans will go to Mars, but when they will go, how they will get there and who will go first.

5 Although there is growing agreement that reaching Mars will be some kind of multinational effort, a prosperous nation, like the United States, seems capable of such an achievement by itself. For the US it is a political priority. The cost of the project has been estimated at \$60 billion, about double the price of the Apollo Moon project.

10 Of all the other planets in the solar system, Mars is the most like Earth. With about half the Earth's diameter, with one third of the gravity and only one percent of the atmosphere, space vehicles have found that Mars hides an important amount of water under its surface and in its frozen poles. While Venus is closer, with an average temperature of about 850 degrees, it is hostile.

From the presence of water and a relatively moderate climate comes another powerful attraction. The fascination with Mars centres around the issue of life. Mars is key to answering that critical question: Is there life somewhere other than on Earth?

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)

- 1) Is reaching Mars only a scientific challenge? Why?
- 2) What is the most interesting reason for exploring Mars?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

- 3) Mankind has actually set foot on Mars.
- 4) Reaching Mars can cost as much as reaching the moon.
- 5) Mars is the same size as the Earth.
- 6) Venus's climate is gentle.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7) Find in the text the word which has the following definition: (0.25 points)

"a plan for work or activity of any kind" (noun)

8) Find in the text one **opposite** for FRIENDLY (adjective). (0.25 points)

9) Give a noun with the same root as POLITICAL (adjective). (0.25 points)

10) Give one **synonym** for PROSPEROUS (line 5) (adjective). (0.25 points)

11) Join the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)

A dog was sent into space in 1957. Its name was Laika.

12) Turn the following sentence into the **passive voice**. (0.5 points)

We are going to invite Dr Livingstone to participate in the project.

13) Rewrite the sentence without changing its meaning. Begin as indicated. (0.5 points)

African countries are too poor to build a space station.

African countries aren't..

14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use all and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

useless | space | people | exploration | consider | many

(C) PRODUCTION (3 points)

15) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- a) Should the money of the Mars project go to poor countries? Why?
- a) Do you believe there is life outside our planet? Why?

BACHILLERATO, junio 2005



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

PLANES DE 1994 y
DE 2002
ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

Instrucciones: a) Duración: 1 hora y treinta minutos
b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas

HOME ALONE

With marriage apparently in trouble, so many single-parent families and people living alone ready to dominate the country, Britain is currently going through one of the most dramatic social changes in its entire history. This is one more example of globalization, and many other countries around the world seem to be accompanying Britain in the same process.

5 The statistics are shocking. Since 1961, the number of UK homes occupied by one person has risen from 10 to 30 per cent, with predictions of 40 per cent for the year 2010. There are other fundamental social changes behind Britain's single-household explosion. The increasing independence of the working woman, more orientated to her career than to personal relationships, has been essential. The prototypical Bridget Jones, thirty-something, single, and in search of a man, is becoming a little old-fashioned.

10 These changing social attitudes and the higher divorce and separation figures are the causes of the growing numbers of single parents. More and more women, both in the UK and the USA, no longer think it necessary to have a man around to have a child. Such radical social changes inevitably have their side effects, which are often as interesting as the changes themselves. Obsession with work seems to have provoked a boom in online agencies for making friends.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)

- 1) How is the family changing in Britain?
- 2) What is the role of women in family changes?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

- 3) Family changes are also observed throughout the world.
- 4) Many women are trying to imitate Bridget Jones.
- 5) The large numbers of single parents are only due to changing attitudes.
- 6) Even people obsessed with their careers need relationships.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7) Give one **opposite** for INCREASING (adjective) (line 7) (0.25 points)

8) Find in the text a **synonym** for NOW (adverb) (0.25 points)

9) Fill in the gap with a correct **preposition**: (0.25 points)

All my family was brought _____ in England.

10) Give an adjective with the same root as CHILD (noun) (line 12) (0.25 points)

11) Join the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)

Johnny Depp is starring in *Finding Neverland*. His portrait of Captain Sparrow is superb.

12) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)

Michael asked her: "Where did you find these trainers?"

13) Complete the following sentence: (0.5 points)

If Harry were allowed to use magic at home . . .

14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use **all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)


too | carry | box | heavy | to | is | that

(C) PRODUCTION (3 points)

15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. Specify your option.

- a) How do you meet new friends?
- b) Men and women's new roles in society.

BACHILLERATO, septiembre 2005

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PLANES DE 1994 y DE 2002 ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

- Instrucciones: a) Duración: 1 hora y treinta minutos
 b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas

CLIMATE CHANGE

According to the UN, climate change will probably transform the way most people live. However, a group of economists, including three Nobel Prize winners, says this is the least important of the world's immediate problems.

- 5 The team of six American and two other economists concluded it is not worth spending money on climate change because the effects were expected to happen in a far future. They recommended that money should be spent on HIV/Aids, water and free trade. But they were immediately accused by international development and environment groups of "understanding nothing about the real world". These recommendations, which mainly throw doubts on the idea that there will be a serious climate change in a near future, have been very well received by followers of the free market round the world. On the contrary, the experts' conclusions have been
 10 attacked by many scientists.

The leader of this group of economists, Professor Ludgrum, told the journalists they were what he called the "Real Madrid" team of "galactica" economists. "We are here to reach consensus about how to help the world's poor," he said. "We are economists, and not politicians; we have long, valuable experience in giving priority to basic things, and moreover we are impartial".

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
 1) Why don't the economists see climate change as a priority?
 2) How did the environment groups react to the experts' conclusions?
 b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
 3) There are not qualified voices within the group of economists.
 4) According to the group of economists, there will be a serious climate change in the near future.
 5) Nobody agrees with the conclusions of the team of economists.
 6) The economists consider themselves the elite of experts.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **synonym** for ATTACK (verb, line 10) (0.25 points)
 8) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
 "those who got a prize in a competition or in a competitive situation"
 9) Find in the text one **opposite** for UNIMPORTANT (adjective). (0.25 points)
 10) Give a noun with the same **root** as EXPECTED (adjective, line 5). (0.25 points)
 11) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
 He said: "We are here today to reach consensus"
 12) Turn the following sentence into the **active voice**: (0.5 points)
 Their conclusions have been attacked by many scientists.
 13) Give a question for the **underlined** words. (0.5 points)
Money should be spent on HIV/Aids.
 14) **Complete** the following sentence: (0.5 points)
 If governments spent less money on wars...

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
 a) Do you think that fighting climate change should be a real priority? Why?
 b) What can be done to improve environmental conditions?

BACHILLERATO, junio 2006



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

- Instrucciones:**
- a) Duración: Una hora y treinta minutos.
 - b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.

SEXISM IN LANGUAGE

When Neil Armstrong stepped onto the moon in 1969 he uttered a memorable sentence: "That's one small step for a man, one giant leap for mankind." If he had landed on the moon today, no doubt he would have said a much more politically correct sentence: "That's one small step for a person, one giant leap for humankind." Less poetic but certainly more literally representative of the whole of the human race!

5 Language tends to use male pronouns automatically whenever the sex of the person is not known: "Every student must bring his own calculator." This is a sexist use of language, which often suggests an inherent male dominance in many fields of life, and can reinforce the idea of female inferiority.

10 There is a tendency to associate certain jobs with men or women. For instance, "A director must do his best for his company," but "A nurse must treat her patients with kindness." In addition, job names often include reference to the sex of the person: "I'm meeting a group of businessmen next Friday," or "The housemaid must clean this." The use of such words tends to emphasise the idea that it is not normal for women to be in professional, highly-paid, technical or manual jobs, and that it is not natural for a man to work in such a caring (and generally poorly-paid) role as that of a nurse.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. **USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
 - 1) How has language changed since the 60s?
 - 2) How is sexism expressed in some job names?
- b) ARE THESE STATEMENTS **TRUE OR FALSE?** **JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
 - 3) Neil Armstrong stepped on the moon in the early 60s.
 - 4) When we don't know the sex of a person, we normally use male pronouns.
 - 5) All job names contain an indication of the sex of the person doing it.
 - 6) Men's jobs are usually better paid.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text a **synonym** for UNFORGETTABLE (adjective) (0.25 points)
- 8) Give one **opposite** for LAND (verb) (line 2) (0.25 points)
- 9) Find in the text one **word meaning**: "essential, characteristic, intrinsic or innate" (adjective) (0.25 points)
- 10) **Complete** the series with another **word** of the same **semantic group**: (0.25 points)
JOB, WORK, OCCUPATION, BUSINESS
- 11) **Join** the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
He used a sexist word. Its meaning was pejorative for women.
- 12) **Fill in** the gap with a correct **form** of the **verb** in brackets: (0.5 points)
They _____ (teach) medieval history by their teacher when they were at school.
- 13) **Give** a question for the **underlined** words: (0.5 points)
We attend English classes three times a week.
- 14) **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. **Use all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

YOUR | ENOUGH | GOOD | NOT | IS | COOKING

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A **COMPOSITION** (80-100 WORDS). CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**
 - a) What type of job would you prefer—technical or artistic? Why?
 - b) Is there still inequality between men and women? Why?

BACHILLERATO, septiembre 2006



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

- Instrucciones:**
- a) Duración: Una hora y treinta minutos.
 - b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.

“THE ENGLAND PATIENT”

The England football manager, Sven-Göran Eriksson, believes that modern football matches are not won on the ground, but inside the players' minds. This film examines not just how Eriksson got inside his players' brains, but how he is now starting a revolution in English football thinking.

Eriksson's plan has two critical elements: to eliminate the harmful effects of the fear of failure from the minds of the England players, and to encourage them to train mentally as well as physically to reach the highest levels of performance.

Psychologists from some of Britain's most prestigious universities believe anxiety and the fear of failure can make top professionals perform like amateurs. Medical surveys show that people use different parts of the brain to perform actions which they are learning and those which are instinctive. If the brain goes back to its learning mode, that 89th minute penalty kick goes right over the bar.

Eriksson has another psychological tactic: as he is not there on the field, he relies on “cultural architects”: players whose thinking is so close to their manager's that they obey him without even realising they are doing so. The captain, David Beckham, is clearly one of these “architects.”

Sports psychology cannot predict whether England will win the World Cup. However, it does show that England is going into a major competition with an unprecedented degree of psychological preparedness.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
 - 1) Why is the mind of football players important for their performance?
 - 2) How does Eriksson carry his thinking onto the field?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
 - 3) Eriksson's plans mean a radical, complete change in English football.
 - 4) Eriksson's ideas are opposed by scientists.
 - 5) A penalty is not converted if the brain is in its learning mode.
 - 6) England did not receive so much psychological training in previous World Cup competitions.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) **Find** in the text one **synonym** for DAMAGING (adjective) (0.25 points)
- 8) **Give** one **opposite** for FAILURE (noun) (line 4) (0.25 points)
- 9) **Give** a noun with the same **root** as ENCOURAGE (verb) (line 5) (0.25 points)
- 10) **Find** in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
“an action or strategy planned to achieve a specific end” (noun).
- 11) **Fill in** the gap with a correct **form** of the **verb** in brackets. (0.5 points)
Spain (beat) _____ Canada at football last year.
- 12) **Join** the following sentences using a **relative**. Make changes if necessary. (0.5 points)
Nowadays new kinds of sport attract more and more people. They seldom appear on television.
- 13) **Turn** the following sentence into **Reported Speech**: (0.5 points)
He asked: “Do you often play rugby?”
- 14) **Give** a question for the **underlined** words: (0.5 points)
The new manager stayed three months in England.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) **WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.**
 - a) Do you like practising some sport? Which one? Why?
 - b) Professional footballers are overpaid. Give your opinion.

Exámenes de reserva



Reserva 1 (Universidad de Granada, 1985)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 4a inclusive y de 0.50 de la 4b a la 5.</p>
-----------------------	---

About a month later, the Chief of Police visited us again. He sat down with us and took out his pipe. We talked of various odd things for a short time. At last I said, 'Well then, what happened to the stolen letter?'

- 5 'Well, I made another search, as Dupin suggested, but it was no use, I knew it wouldn't be.'
- 'How much did you say the reward was?' asked Dupin.
- 'A lot of money. I don't like to say how much exactly. But I will say that I wouldn't mind giving fifty thousand francs to anyone who could get the letter for me. The fact is, it is becoming more and more important every day, and the reward has been doubled. But even if it were trebled, I could not do any more than I have already done.'
- 10 'Well,' said Dupin, 'if you promise to pay me the sum of fifty thousand francs, which you said you would give to anyone who could get the letter for you, then I will give you the letter.'
- I was amazed. The Chief of Police looked equally astonished. For some minutes he remained speechless and absolutely still. Then he recovered. He took out a pen from his pocket and asked Dupin for some paper. He then wrote that he promised to pay Dupin the sum of fifty thousand francs. He handed the paper to Dupin. Dupin examined what he had written carefully. Then he put the piece of paper in his jacket pocket. Then, unlocking a drawer in his desk, he took out a letter and gave it to the Chief.
- 15

1. Answer the following questions:

- a) How much was the reward?
- b) Where was the stolen letter?
- c) What did the Chief of Police have to do to get the letter?

2. In your own words explain the meaning of the following words/expressions:

- a) 'he remained speechless'
- b) 'to make a search'
- c) 'to be amazed'

3. Write the questions to produce these answers:

- a) ...? We talked of *various odd things*.
- b) ...? He examined what he had written *carefully*.
- c) ...? He promised to pay Dupin the sum of *fifty thousand francs*.

4. Change the following sentence into **indirect speech**:

'Well,' said Dupin, 'if you promise to pay me the sum of fifty thousand francs, which you said you would give to anyone who could get the letter for you, then I will give you the letter.'

5. Organize the following sentences to produce ONE single sentence (use the connectors: *when, and, which*):

- He wrote a receipt.
- The Chief of Police recovered.
- He took out a pen.
- He handed the paper to Dupin.

Reserva 2 (Universidad de Granada, 1985)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 4a inclusive y de 0.50 de la 4b a la 5.
-----------------------	--

When I heard that they were planning to murder the man with the belt of gold, I was very angry. The captain and his mates were wicked and greedy men who only wanted the stranger's money. I walked up to them. 'Captain,' I said, 'the gentleman would like a drink. Please may I have the key to the cupboard?' They all turned round in surprise.

5 'This is our chance to get the pistols!' said Mr. Riach. 'David, do you know where they are?' 'Yes, yes,' said Captain Hoseason, 'David knows where the pistols are kept. David is a good lad. You see, David, that Highlander is a danger to the ship and an enemy to good King George. We must protect ourselves against him.'

10 The Captain had never been so polite to me since I came on board the *Covenant*, but I did not let him see how surprised I was at his behaviour. He continued to explain the situation to me. 'You see, David, the problem is that all our guns are in the roundhouse and the Highland gentleman is in there with them. If I, or one of the mates, go into the roundhouse to fetch the weapons he will suspect that we do not trust him. But a young lad like you could go and get them for us and he would suspect nothing. If you go and fetch the pistols, I will reward you when we arrive in America.'

1. Answer the following questions:

- a) What did the Highlander have that the captain and his mates liked so much?
- b) Where were the drinks kept?
- c) Why was the Captain so polite to David?

2. In your own words explain the meaning of the following words/expressions:

- a) 'greedy'
- b) 'this is our chance'
- c) 'reward'

3. Write the questions to the following answers:

- a) ...? The gentleman would like a drink.
- b) ...? *The captain and his mates* wanted the stranger's money.
- c) ...? I was very angry.

4. Rewrite these sentences in indirect speech:

- a) 'Please may I have the key to the cupboard?'
- b) 'The problem is that all our guns are in the roundhouse,' he said.
- c) 'The gentleman will suspect that we do not trust him,' said Captain Hoseason.

5. Put the verbs in brackets into their correct tenses:

- a) If you _____ (go) to the roundhouse, he _____ (not suspect) you.
- b) The Captain was very wicked. But if he _____ (be) kinder to me, I _____ (help) him.
- c) If David had the key, he _____ (give) the gentleman a drink.

Reserva 3 (Universidad de Granada, 1985)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación es de 10 puntos distribuidos por pregunta así: 0.75 de la 1a a la 4a inclusive y de 0.50 de la 4b a la 5.
-----------------------	--

He took the paper back, and was about to throw it into the fire when a casual look at the design seemed to change his mind. As he looked at it his face went red, then very pale. Then he took a candle from the table, and went down to the farthest end of the room and sat on a chair. He took no notice of me at all. All his attention was fixed on that bit of paper. He turned it over, and looked at it from all directions.

- 5 He said absolutely nothing. I was astonished. However, I thought it wise not to annoy him with any unwanted remark. In the end he took an envelope from his pocket and placed the drawing in it. He carefully locked the envelope in a drawer. He then grew much calmer. As the evening passed he grew quieter and quieter, and took no interest in anything I said. I had intended to spend the night in the hut, as I had often done before, but seeing the mood of my friend, I thought it better to leave. He did not insist that
- 10 I stay, but as I left, he shook my hand warmly and wished me well.

I did not see or hear any more of Legrand until about a month later. His servant, Jupiter visited me at my home in Charleston. I had never seen the old Negro look so unhappy, and I was afraid that something terrible might have happened to my friend.

1. Answer the following questions:

- a) Why didn't Legrand throw the paper into the fire?
- b) When did Legrand become calmer?
- c) Why did the narrator decide to leave?

2. In your own words explain the meaning of the following words/expressions:

- a) 'to change his mind.'
- b) 'unwanted remark'
- c) 'a hut'

3. Write a question to produce these answers:

- a) ...? All his attention was fixed on *that bit of paper*.
- b) ...? He shook my hand *warmly*.
- c) ...? He carefully locked the envelope *in a drawer*.

4. Complete these sentences with the correct form of the word in brackets:

- a) He grew _____ and _____ (red)
- b) He felt _____ and _____ (unhappy)
- c) Her face became _____ and _____ (pale)

5. Rewrite these sentences in the passive voice:

- a) He carefully locked the envelope in a drawer.
- b) He took no interest in anything I said.
- c) His servant Jupiter visited me at my home in Charleston.

Reserva 1 (COU, 1996)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ANTONIO & MELANIE

5 It was only five years ago that Antonio Banderas -then known only to most moviegoers for his Spanish films with Almodóvar- sat down with director Arne Glimcher to talk about appearing in his first English-language role in *The Mambo Kings*. "I didn't understand a word he was saying," Banderas explains. However, after learning his lines phonetically, Banderas got the part. He wasn't the main attraction in the first movies he made in America. But this was the price he was willing to pay to try to become the first leading man from Spain to succeed in Hollywood.

10 Banderas is finding out the cost of being a star: newspapers around the world have been talking about his romance with Melanie Griffiths, begun while filming *Two Much* in Miami. In Spain recently, lots of journalists followed them everywhere. He's hurt by the attacks on Melanie's past problems with alcohol abuse, and by the Spanish press's accusation that he left his wife for a celebrity to gain status in Hollywood. Banderas has no complaints about the course his career has taken in Hollywood. "I'm living the adventure of my life. Now, it's here, tomorrow I don't know," he says.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What problems do stars usually have?
- 2) Was it easy for Banderas to start working in Hollywood? Why?
- 3) What plans does he have for his future?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for "PRINCIPAL".
- 5) Find one **synonym** in the text for "DISCOVER".
- 6) Write a **sentence** with "BECOME", showing that you know its meaning.
- 7) Write a **sentence** with "HURT", showing that you know its meaning.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following example into **reported speech**:
"I'm living the adventure of my life," Banderas said.
- 9) Join these sentences with a **relative pronoun**:
Banderas is having a romance with Melanie Griffiths. His career in Hollywood is very successful.
- 10) Join these sentences with a **relative pronoun**:
Banderas appeared in *The Mambo Kings*. It was his first American film.
- 11) Put the following sentence into the **passive Voice**:
Lots of journalists followed them everywhere.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) A. Your favourite film.
B. Would you like to be a famous person? Why?

Reserva 2 (COU, 1996)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

HAWAII

5 Every day is a beautiful day in Hawaii, the "Paradise of the Pacific". The temperature is never too warm and never too cold, and the sun is always shining somewhere. You may walk in the sunshine and see it is raining on the other side of the street. The state of Hawaii is made up of not one but eight principal islands and a number of very small ones. At the famous Waikiki Beach in the city of Honolulu, you will see the surfboard riders coming in over the waves. Surfing looks easy. The riders seem to let the boards float over the waves. But don't be mistaken! Surfing is an art. Don't try it if you don't know how to. You may get pulled under the waves and get drowned.

10 As you go around the island where the coastline is rougher, you can hear the waves breaking against the rocks. In the evening, along the beaches, you can see the fishermen throw their circular nets into the sea and then pull them in full of fish. If there is a beach picnic, you can see the fires burning, smell the food cooking, and hear the people laughing. By the way, you will find many handsome people living in the Hawaiian Islands. Many of them are mixtures of half a dozen nationalities and races. Hawaii is said to be one the world's greatest mixtures of races.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is it necessary to have experience to practise surfing? Why?
- 2) In what sense is Hawaii a dispersed state?
- 3) Do fishermen light fires on the beach? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for "MAIN".
- 5) Find one **synonym** in the text for "CONSIST OF".
- 6) Write a sentence with "SEEM", showing that you know its meaning.
- 7) Write a sentence with "BY THE WAY", showing that you know its meaning.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the sentences with a **relative pronoun**:
Hawaii is said to be one of the world's greatest mixtures of races.
It is the "Paradise of the Pacific".
- 9) Put the following sentence into the **interrogative form**:
Surfing looks easy.
- 10) Put the following sentence into the **passive Voice**:
You can hear the waves breaking against the rocks.
- 11) Put the following sentence into the **passive Voice**:
The fishermen throw their circular nets into the sea.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) A. Surfing and other water sports.
B. Spain: A paradise for travelers.

Reserva 3 (COU, 1996)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

TOYS

5 Toys are play objects used primarily by children. The first toys were probably natural objects such as bones and round stones. The ball seems to be the oldest toy and it is made, even today, of diverse materials - animal skin, wood, and paper. The animal shape was another early and fundamental toy. Although some of the most ancient animal figures may have been used as religious objects, other animal shapes were certainly intended only for play.

Among the oldest are some from Persia dating back to the 12th century BC. Some medieval manuscripts are decorated with dolls and kites, and some Renaissance paintings show children with wooden horses or drums, most of them still used today in almost identical forms.

10 Toys were handmade until late in the 18th century, when mass-produced toys first began to appear. Metal rapidly replaced wood, and mechanical toys, which until then had been expensive curiosities for adults, became a standard toy type. In the 20th century new materials have increased the range of possible toy shapes and functions. Replacing the tin soldier, we now have plastic fighting figures, many of which originate in television cartoons and are disliked by many parent groups. Today the toy industry has become such big business that there are even toy supermarket chains.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) How do we know what types of toy there were in old times?
- 2) In what way have toys changed since the 18th century?
- 3) How has TV contributed to the toy industry?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) **Find a synonym** in the text for NORMAL.
- 5) **Find a synonym** in the text for DIFFERENT.
- 6) **Write a sentence** with HANDMADE, showing that you know its meaning.
- 7) **Write a sentence** with INCREASE, showing that you know its meaning.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Join** the following sentences with a **relative pronoun**:
The girl was playing with a toy. She broke it.
- 9) **Join** the sentences with a **relative pronoun**:
The ball seems to be the oldest toy. It is made of diverse materials.
- 10) **Put** the following sentences into the **passive voice**:
Plastic fighting figures have replaces the old tin soldiers.
- 11) **Put** the following sentences into the **passive voice**:
Anthropologists think that balls are among the oldest toys.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) A. Children have too many toys today.
B. Parents should not buy war toys for their children.

Reserva 4 (COU, 1996)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

MAD COWS

- The weather was grey and miserable in Stratford last week, and so was the atmosphere at the town's weekly cattle market. Only four small calves were up for sale, instead of the usual 80 beef cattle. This example of the collapse of the British beef market followed a government announcement that there may exist a relation between the mortal Creutzfeldt-Jakob disease, affecting humans, and the "mad-cow disease", an epidemic affecting British cattle since the mid-1980s.
- 5 In Britain sales of beef in supermarkets dropped drastically by 70%, prices were down 30%. Besides, the major hamburger chains announced they were switching to non-British beef. The news also started a world-wide stampede away from British beef, culminating in the European Union's ban on beef exports from Britain to the rest of the world.
- 10 This means that half a million jobs, from lorry drivers to veterinarians, butchers and processing-plant workers, are at risk, apart from the farmers themselves. In an effort to mitigate the financial pain caused by the hysteria over "mad cow" disease, the EU declared that the prohibition was for a provisional six-week period. It also promised to buy thousands of tons of meat (to keep market prices) and pay part of the cost of destroying some 5 million British cattle. However, the future of British beef depends on the
- 15 reaction of consumers, and that could remain grey and miserable long after the clouds fly away from Stratford.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why was only one calf sold at Stratford-upon-Avon's market?
- 2) What are the economic problems that Britain faces?
- 3) Why is the reaction of consumers important?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find a synonym in the text for DECREASE.
- 5) Find a word in the text meaning MOST IMPORTANT, PRINCIPAL.
- 6) Write a sentence with WORLD-WIDE (line 8), showing that you know its meaning.
- 7) Give the opposite of PROVISIONAL (line 12).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Use the verb in brackets correctly:
The "mad-cow disease" (AFFECT)..... British cattle since the mid eighties.
- 9) Use the verbs in brackets correctly:
Sales of vegetable hamburgers (RISE) by 10 since the crisis began.
- 10) Put the following sentences into the **passive voice**:
The European Union will pay part of the cost of destroying some 5 million cattle.
- 11) Put the following sentences into **reported speech**:
A British farmer said: "If the situation goes on like this, we will lose the consumers' confidence for ever."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) A. Eating meat is morally wrong.
B. The European Union should not have the right to prohibit exports to the rest of the world.

Reserva 1 (BACHILLERATO, 1996)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

TRAGEDY

When Ikuko Libic publishes her book next month, certain Japanese diplomats will be embarrassed. Ikuko's experiences in the Balkan war have already shocked people in Japan.

5 Ikuko met her Bosnian husband Hasim when they were students in Switzerland. They married in 1987 and moved to his tranquil village north of Bihac, in a remote part of Yugoslavia. When the Balkan war started, her husband was forced to join the Muslim army, and a Japanese friend of Ikuko, the photojournalist Mizuguchi, asked for help to evacuate Ikuko and her family. But the Japanese government demanded confirmation of Ikuko's wish to leave.

10 Mizuguchi then returned to Bosnia, and found Ikuko living in a deserted flat with her three children, then aged 6, 3, and 8 months. Mizuguchi made a videotape of Ikuko holding her passport. "My family is in danger. We want to go to Japan."

But even this had little effect on the Japanese government, who mentioned problems but gave no solutions. Ikuko's husband was killed in action, and she herself was wounded before she managed to take her family to safety. The Japanese diplomats now say that they tried without success to find Ikuko.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why was Ikuko in Bosnia?
- 2) What was Ikuko's situation during the war?
- 3) What did the Japanese government do?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for "BEGIN".
- 5) Find one **synonym** in the text for "DISTANT".
- 6) Find one **synonym** in the text for "COME BACK".
- 7) Find in the text the **opposite** of "NOISY".

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Use the **verbs in brackets** correctly:
"If I (LIVE) in Bosnia, I (BE) in danger."
- 9) Use the **verbs in brackets** correctly:
"While Mizuguchi (TRY) to get help in Japan, Ikuko and her children (LIVE) in a deserted flat in Bosnia."
- 10) Put the following into **reported Speech**:
"We want to go to Japan", she said.
- 11) Put the following into the **passive Voice**:
Ikuko will publish her book next month.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) A. War: why do we fight?
- B. International solidarity: how can we help?

Reserva 2 (BACHILLERATO, 1996)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

MILAN

Milan is one of Europe's most exciting cities. It has always been famous for its gothic cathedral and its opera house, La Scala. But now it is also Italy's shopping paradise and fashion capital. The best times to visit are December, when the opera season opens, or March, when the hard-working Milanese go out in the carnival costumes.

- 5 However, Milan is an expensive city. Most visitors are business people, and it's hard to find moderately priced accommodation. Eating out can be a problem too, if you are looking for a good, inexpensive local place.

- 10 Whatever you decide to do, don't forget to climb or take the lift to the top of the cathedral and see the Alps in the distance. And if you are interested in fashion, and can buy their exclusive designs, the shops of Versace, Armani and Valentino are located around Via Montenapoleone.

The best way of getting about is on foot or by tram. The historic centre of Milan is compact and includes pedestrian zones. Tickets for trams, buses, and the efficient, clean underground are interchangeable and cheap, and are sold at newsstands, tobacconists or in underground stations.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is Milan an exciting place?
- 2) Why do people go out in Milan in March?
- 3) What things can you do in Milan if you don't want to spend too much money?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find an **opposite** in the text for REMEMBER.
- 5) Find an **opposite** in the text for SELL.
- 6) Find a **synonym** in the text for WELL-KNOWN.
- 7) Write a **sentence** with HARD-WORKING, showing that you know its meaning.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following sentences in an appropriate way (**do not use AND**). Make changes if necessary:
Milan is an expensive city. It's hard to find cheap accommodation.
- 9) Put the following sentence into **passive voice**:
Some people can buy their exclusive designs in Milan.
- 10) Use the verb in brackets correctly:
If I (BE) in Milan, I (VISIT) the cathedra.
- 11) Complete the following sentence:
If you are interested in opera, you ...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) A. Travelling.
- B. The perfect city.

Reserva 1 (COU, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

MARRIED PRIESTS

A priests' magazine recently published a letter from a woman called Maria. "For the past four years," she wrote, "I have been having a wonderful relationship with a man I love with all my heart and soul. And this man, a priest, feels very deeply for me. But our dream is also the cause of our suffering." Maria is not alone. According to an organisation of Italian married priests, one third of Italy's practising priests are involved in stable relationships with women. Moreover, up to 10,000 of Italy's 57,000 priests have left the ministry and are married, having sacrificed their vocations to the Church's strict rule on celibacy. And this phenomenon is by no means exclusively Italian.

But the Vatican is not in favour. "Even if it means sacrificing her heart, woman must not come between a man and God," wrote one cleric. And last year, in an open letter to the clergy, the Pope said that "the vocation to celibacy needs to be protected."

The leader of the organisation of married priests considers that the strict opinion of the Church will continue as long as the current Pope is in charge, and says he hopes the next one is a little less strict. "What we need is someone who will realise that celibacy has to be a personal choice," he adds.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What is unusual about Maria's situation?
- 2) How does the Vatican feel about this kind of situation?
- 3) Is the problem going to change in the immediate future? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for PAIN.
- 5) Find one **synonym** in the text for PERMANENT.
- 6) Give one **opposite** of MARRIED (line 4):
- 7) Find one **opposite** in the text for FLEXIBLE.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
A priest's magazine recently published a letter from a woman called Maria.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Maria wrote: "I have never had a relationship with a priest before."
- 10) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Maria and a priest are in love. Their dream is also the cause of their suffering.
- 11) Give a **question** to this answer:
"Yes, he feels very deeply for her."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) a. What do you think about married priests?
- b. What would you do for love?

Reserva 2 (COU, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

THE PICASSO MUSEUM

Christine Picasso has donated 138 works to the Picasso Museum in Málaga. They are worth a fortune, but will be of incalculable value as the main cultural attraction of the area. Yesterday, she signed the agreement for the creation of the Museum, which will open by the end of 1999 and will then be the most important Andalusian museum of the 20th century. Therefore, the city will enter the 21st century at the very top level. Christine is now satisfying the artist's wish for his birthplace to have a museum dedicated to his life and work.

- 5
- 10
- The selection of works was made personally by Christine, who included many of particular family significance, such as several portraits of her husband, which are among her favourites, and a portrait of his mother, a masterpiece. There is also a sculpture of a cat with the tail broken off. It has not been repaired because Christine was present when Picasso broke it. There is also a reproduction of a bird Picasso had in his studio. The peculiar thing about it is that it had refused to speak until the artist taught it a strange language of its own.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What will the Picasso Museum do for Málaga?
- 2) What has made Christine Picasso help the city of Málaga?
- 3) How do we know that the collection has a sentimental value?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** of REPRODUCTION (line 10).
- 5) Find one **opposite** in the text for LEARN.
- 6) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'A very important work of art.'
- 7) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'Not to accept.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Christine will satisfy Picasso's wish.
- 9) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Picasso said: "I will not repair the cat's tail."
- 10) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
The selection of works is excellent. It has not been easy.
- 11) **Complete** the following **sentence**:
If the artist had not taught the bird a strange language...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Do you like museums? Why?
- b. Would you like to be an artist? Why?

Reserva 3 (COU, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ROYAL DIVORCE

- Princess Diana agreed to a divorce from the Prince of the Wales after three and a half years of separation. The Princess will continue involved in all the decisions affecting the couple's two sons, William and Harry. She will also continue to live at Kensington Palace and will keep her offices in St. Jame's Palace. Before Christmas the British monarch wrote to Charles and Diana separately to ask them to get divorced. The Prince of Wales agreed immediately but Diana opted to study the situation before making a decision. The Queen's letter arrived exactly a month after a television interview given by the Princess in which she spoke frankly about the breakdown of the marriage, her infidelity and her doubts about whether Charles will ever become king.
- 5
- The other main thing Diana wanted, of course, was money. She was said to be after a sum of around 15 million pounds. In theory, that should have been no problem for one of the richest families in the world, but in fact most of Charles's fortune was in land which cannot be sold. But children and money play a part in all divorces; what makes this one unique is Diana's demand to continue to play a role in public life and to be "Queen of people's hearts", as she put in her BBC interview.
- 10

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Who is the series criticized?
- 2) How may TV violence affect children?
- 3) Why don't the producers want alter the series?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one opposite of VIOLENT (line 7).
- 5) Find one synonym in the text for SUITABLE.
- 6) Find one synonym in the text for CHANGE.
- 7) Find one opposite in the text for COMBAT.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following sentence into the **reported speech**:
A company representative said: "This probably won't happen before 1990."
- 9) Put the following sentence into the **active voice**:
The company has been asked to reduce violence in the programme.
- 10) Give a question to this answer:
"They thought it was violent."
- 11) Join the following sentences with a relative pronoun:
The council supervises programmes. It recommends guidelines for Canadian TVs.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12)
 - a. Do you think our society is violent? Why?
 - b. Do you think you have a favourite programme? Give reasons for your choice.

Reserva 4 (COU, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

POWER RANGERS

5 The Canadian Broadcasting Standards Council (SBSC) thinks the "Power Rangers" are just too violent for Canada's kids. The council supervises programmes and recommends guidelines for Canadian TVs. In a recent announcement, the CBSC said 'Power Rangers', a U.S.-produce children's action series, is not appropriate for children. In response to the recommendation, two Canadian channels have already stopped showing the programme. A third TV network has announced that it will modify the show to remove the most violent scenes.

10 The television programmed is currently shown in over 30 countries. But community groups in several nations have complained that the show is a bad influence on children. The programme includes cartoon heroes fighting to save the earth. As much as one-third of each episode is devoted to scenes in which the heroes are hitting or kicking their enemies.

Earlier this year, a Scandinavian television network cancelled the programme after two little boys in Norway beat a young girl to death. Neighbours said the two boys had been influenced by violent television programming, including 'Power Rangers'.

15 Saban International, the company which produces the television show, has been asked to reduce violence in the programme. But a company representative says that this won't probably happen, as "Power Rangers' is the number one children's show in the world. And as long as the show in on top, any changes of content are unlikely."

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is the series criticized?
- 2) How may TV violence affect children?
- 3) Why don't the producers want alter the series?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **opposite** of VIOLENT (line 6).
- 5) Find one **synonym** in the text for SUITABLE.
- 6) Find one **synonym** in the text for CHANGE.
- 7) Find one **opposite** in the text for COMBAT.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **reported speech**:
A company representative said: "This probably won't happen before 1990."
- 9) Put the following **sentence** into the **active voice**:
The company has been asked to reduce violence in the programme.
- 10) Give a **question** to this answer:
"They thought it was violent."
- 11) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
The council supervises programmes. It recommends guidelines for Canadian TVs.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Do you think our society is violent? Why?
b. Do you think you have a favourite programme? Give reasons for your choice.

Reserva 1 (BACHILLERATO, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

CARS

Motor cars are the dream that could ultimately become the nightmare of the 21st century. The machines that once liberated rich people have become essential for millions. They have also sentenced the present generation to the frustration of neverending journeys that would shock the pioneers of Britain's biggest single industry.

5 Cars have allowed millions to travel enormous distances for business and holidays cheaply and quickly. But the rapid growth in motoring has condemned us all to neurosis, not only over the time wasted in traffic jams, but also over pollution. That is why noise, illnesses and destruction caused through pollution, road building, and the making of cars have made transport a major concern for the millennium.

10 Britain's motor industry today employs a million people. However, the industry which has shown such brilliant inventiveness over the century now faces its biggest challenge: to ensure a future of growth without pollution. The problem facing Britain is that millions rely on the car because there is no viable alternative.

After 100 years, what is the future of the car? We have asked the experts, now let us know what the ordinary motorist thinks.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why do a lot of people use the car nowadays?
- 2) In what sense does traffic affect people?
- 3) What are the most remarkable features of Britain's motor industry?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'Situation in which there are so many vehicles that they move very slowly or not at all.'
- 5) Find one **synonym** in the text for INTERMINABLE.
- 6) Find one **synonym** in the text for FAST.
- 7) Give one **synonym** for ORDINARY (line 14).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND**). Make changes if necessary:
The car has allowed millions to travel cheaply and quickly. It causes pollution and noise.
- 9) Use the **verbs in brackets** correctly:
If we (HAVE) better public transportation, many people (NOT USE) their cars.
- 10) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
They have also sentenced the present generation to the frustration of long journeys.
- 11) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Britain's motor industry today employs a million people. Britain's motor industry is one of the best industries in the world.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Your favourite way of transport.
b. Health risks of modern society.

Reserva 2 (BACHILLERATO, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

CRIME

5 Many States of the U.S. are worried about gang violence. For that reason, it is possible that there will be a new law in some States which says that people under the age of seventeen must not be outside their houses after 11 pm. If they have to go somewhere after 11 pm., they will either need to be with someone over the age of eighteen, or have a good reason. Young people will have to pay a fine if the police see them in the street after 11 pm.

10 Another idea which was successful in New York was having groups of 'Guardian Angels'. These are groups of people who patrol trains, parks and roads. They are ordinary people who dress in uniforms and try to stop crime. Nowadays, there are more than four thousand Guardian Angels in sixty cities in the U.S.A. They have lately arrived in England too. Some people feel safe when there are guardians in the streets.

In areas where there are Guardian Angels, there is less crime. However, a lot of people think that Guardian Angels are only interested in power. Moreover, they also think that these guardians are frightening and dominant people.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why can't a teenager over eighteen be in the street after 11 pm. according to the new law?
- 2) Is the Guardian Angels solution something normal in Europe? Why?
- 3) Does everybody agree with the Guardian Angels solution? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text the word which has the following definition:
'Group of criminals who work together to commit crimes.'
- 5) Find one **synonym** in the text for NORMAL.
- 6) Find one **synonym** in the text for SECURE.
- 7) Give one **synonym** for LATELY (line 9).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following sentences with a **relative pronoun**:
Young people will have to pay a fine. They are in the street after 11 pm.
- 9) Put the following sentence into the **passive voice**:
Can 'Guardian Angels' stop crime?
- 10) Put the following sentence into an **interrogative form**:
'Guardian Angels' patrol trains, parks and roads in New York.
- 11) Use the **verbs in brackets** correctly:
If the police (SEE) your younger brother, he (HAVE TO PAY) a fine.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Are the streets of your city safe at night?
b. Would you like to be a police officer? Why?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

EXPO'98

In the 15th century the Portuguese sailed all over the world. In 1998 the whole world will make the return voyage and sail back to Portugal.

5 In 1498 the Portuguese were world pioneers in making an old dream come true -a dream involving the pure sciences, technology, politics and the ability to get things done. In opening up the seaway to India, the navigator Vasco de Gama gained the greatest objective of Portugal's 15th century epic battle.

10 In 1998, five hundred years after the great voyage, Portugal is again at the centre of the world's attention, concentrating people and political desire on "The Oceans: A heritage for the Future", which is the theme of the last World Exposition of the 20th century. The Lisbon World Exposition, EXPO '98, which will be the celebration of the Oceans, will also mark the first meeting of formerly distant worlds by means of the sea. The event will run from 22 May to 30 September in Lisbon. Lisbon, one of the most important commercial ports in the whole of Europe, is a cosmopolitan city which is open to the world and has always been able to integrate all races, cultures and customs.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) How far did the Portuguese go?
- 2) Is the EXPO'98 a winter celebration? Why?
- 3) Why are the Portuguese not racist?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'Something which one seems to see experience during sleep.'
- 5) Find one **synonym** in the text for GOAL.
- 6) Find one **synonym** in the text for TOPIC.
- 7) Find one **synonym** in the text for NEAR.

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
The Exposition is the meeting of different worlds. The Exposition is the celebration of the Oceans.
- 9) Join the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND**). Make changes if necessary:
Vasco de Gama is one of the greatest Portuguese navigators. He opened the sea way to India.
- 10) Use the **verbs in brackets** correctly:
If Vasco de Gama (NOT OPEN) the sea way to India, Portugal (NOT GAIN) its greatest objective.
- 11) Put the following **sentences** into the **active voice**:
The EXPO'98 will be held in Lisbon.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Seville World Exposition -EXPO'92-.
b. Which country would you like to visit? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 1997)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

BILL GATES

He's the most famous businessman in the world. Many pages have been written about how he has dominated the revolution in personal computing. But we know little about him as a person. Here's a familiar anecdote which may show his personality:

- When Bill Gates was in the sixth grade, his parents decided that he needed some kind of help.
- 5 He was at war with his mother Mary, an extrovert woman who believed that he should do what she told him. She would call him to dinner from his bedroom, which she had given up trying to make him clean, but he wouldn't respond.
- "What are you doing?" she once asked him.
- "I'm thinking," Bill answered.
- 10 "You're thinking?"
- "Yes, Mom, I'm thinking," he said aggressively. "Have you tried thinking?"
- Finally, his parents decided to send him to a psychologist. The psychologist concluded that Bill was extremely intelligent. After a one year session and a large amount of tests, the psychologist told Bill's parents: "You're going to lose. You had better adjust to it because there's no use trying to punish him. It's
- 15 useless to try to compete with him." A lot of computer companies have concluded the same.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Do we know much about his non-professional life? Why?
- 2) Why did Bill's parents think that he needed a psychologist?
- 3) Why did the psychologist conclude that it was useless to compete with Bill?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text the word which has the following definition:
'Complete or drastic change of the methods, conditions, etc.'
- 5) Find one synonym in the text for SORT.
- 6) Find one synonym in the text for CLEVER.
- 7) Give one opposite of USELESS (line 15).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following sentence into the active voice:
Many pages have been written about Bill Gates.
- 9) Put the following sentence into reported speech:
"What are you doing, Bill?" his mother asked him.
- 10) Join the following sentences with a relative pronoun:
He was at war with his mother Mary. She was an extrovert woman.
- 11) Use the verbs in brackets correctly:
If Bill's parents (NOT SEND) him to the psychologist, they (NOT KNOW) why he was so aggressive.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Computers in your life.
b. Is it possible to be happy if you are a genius? Why?

Reserva 1 (COU, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

THE NEW LONDON FOG

Like other large cities in Europe and all over the world, London is one of the biggest agglomerations of human beings and one of the busiest centres of trade. But linked to all this civilised activity is one of the troubles which affect large urban areas: pollution. According to British research workers, pollution is mainly caused by car fumes and it causes 6,000 heart attacks a year in Great Britain.

5 This fact has encouraged Green Action Groups all over the United Kingdom to claim, in vain, that traffic should be limited to buses on regular routes and bicycles. The groups organise demonstrations and set up stands in the streets, where they explain to passers-by the benefits of cycling: both universal (against the hole in the ozone layer) and personal (related to health).

10 They put forward the argument that, in addition to decongesting city centres, cycling is beneficial for both old and young alike. According to Gisela Reynolds, the representative of the Lancaster Green Action Group, "riding a bicycle reduces the carbon monoxide in the atmosphere, helps people to exercise, relaxes you and cuts down the number of fatal accidents on the roads." Unfortunately, those who pedal in London, apart from having to wear masks protecting them from pollution, will have to struggle to find a way between the more than two million cars in the streets of this huge city every day.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why do Green Action Groups think that traffic should be limited in Britain?
- 2) Who would benefit from cycling?
- 3) What are the disadvantages of cycling in big cities like London?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for BIG (adjective).
- 5) Give one **opposite** for HEALTH (noun) (line 8).
- 6) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Something you say to support an opinion or to convince people.'
- 7) Find one **synonym** in the text for FIGHT (verb).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Riding a bicycle could cut down the number of fatal accidents on the road.
- 9) Give a **question** to this following answer:
Pollution causes 6,000 heart attacks a year in Britain.
- 10) **Complete** the following **sentence** with the correct form of the **verbs in brackets**:
If more people (RIDE) bicycles, the air (BE) less polluted.
- 11) **Join** the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Gisela Reynolds is the representative of a Green Action Group. Her father died of a heart attack.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Would you like to live in a big city or do you prefer the countryside? Why?
b. Do you consider yourself an ecologist? Why or why not?

Reserva 2 (COU, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

TAMAGOTCHI

If you don't know what a Tamagotchi is then you probably live on a different planet. It was a Japanese housewife who had the original idea of creating this virtual pet. The idea was a huge success in Japan when the first Tamagotchi were produced in late 1996, and this summer the craze has spread throughout the rest of the world.

- 5 A Tamagotchi (the name comes from the Japanese for "lovable egg") is a virtual pet and, like pets, it needs constant care and attention. You have to feed it digital food, play with it, give it medicine, and even clean up after it when it goes to the toilet. You do this by pressing buttons. If you care for it properly then it will grow and develop. If you don't look after it then... it will die. Tamagotchi is different from other electronic games in that you can't turn it off. Once you have activated it, the Tamagotchi will stay with you 24 hours a day. Luckily, it does go to sleep at night.
- 10 Teachers hate Tamagotchi and think they should be banned from schools. Tamagotchi interrupt classes by demanding attention at the wrong times. Many experts also believe that looking after a virtual pet is no substitute for the real thing and will cause children to become even more introverted. They argue that Tamagotchi have no personality and are not individuals.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why are Tamagotchi described as virtual pets?
- 2) Why do Tamagotchi need so much attention?
- 3) If you have a Tamagotchi, can you ever relax? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for ENORMOUS (adjective).
- 5) Find one **synonym** in the text for FORTUNATELY (adverb).
- 6) Give one **opposite** for WRONG (adjective) (line 12).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'To give reasons to support an opinion.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
You do this by pressing buttons.
- 9) Give a **question** to this following answer:
A Tamagotchi goes to sleep at night.
- 10) Complete the following **sentence** with the correct form of the **verbs in brackets**:
If electronic games (BE) banned from school, teachers (BE) more satisfied.
- 11) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
A Tamagotchi is a virtual pet. It was invented in Japan.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) a. Do you like Tamagotchi yourself, and why (not)?
- b. Why have electronic games become so popular?

Reserva 3 (COU, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ENGLISH: THE LANGUAGE OF THE 21ST CENTURY

By the year 2000, a quarter of the world's population will speak English. For some 400 million people English will be their first language. But for another, 1,100 million, English will be a second or third language essential to both their professional and their personal lives. English is increasingly becoming the language of choice for business, science and popular culture. Three quarters of the world's mail, for example, is currently written in English.

5 But why is English rising so far above the world's other languages? There are no clear linguistic reasons for the global dominance of English. The grammar is complicated, the pronunciation eccentric, and the spelling peculiar. But a language becomes powerful when a nation becomes powerful. This power may be military or cultural or economic, as is the case of the U.S.A. Another key factor is flexibility. English has borrowed vocabulary from more than 150 languages.

10 However, as the language spreads among non-native speakers, it will invariably be transformed to suit regional needs. Local vocabulary and pronunciation will replace existing British and American usages. Dictionaries of Asian, American, Caribbean and South African English have already been published. We may soon experience the emergence of a neutral conversational English for international use, with each nation retaining its own national variations.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) How many non-native speakers of English will there be by the year 2000?
- 2) How has the U.S.A. contributed to the global rise of English?
- 3) Why do we now need dictionaries of regional English?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for NOWADAYS (adverb).
- 5) Find one **opposite** in the text for WEAK (adjective).
- 6) Find one **synonym** in the text for SUBSTITUTE (verb).
- 7) Find one **synonym** in the text for RISE (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Give a **question** to this following answer:
Three quarters of the world's mail is written in English.
- 9) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Many dictionaries have already been published.
- 10) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
There is no reason for the dominance of English. Its grammar is very complicated.
- 11) Put the following **sentence** into **reported speech**:
"Each nation must retain its own national variations," linguists said in 1980.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. International communication.
b. Do you really need to speak English? What for?

Reserva 4 (COU, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

THE IDEAL AND THE REAL

If you open a woman's magazine, you will notice something very peculiar: all the models are extremely thin, and some of them even look anorexic. However, the women you can see when you get on a bus, or walk down a street do not look like that. This difference is so obvious that the latest advertising campaign for "The Body Shop" uses the slogan "There are three billion women who don't look like supermodels, and only eight that do."

5

These magazines are not about real life, then. Instead, they create a fantasy atmosphere. They show over-thin girls that are supposed to envy (if we are women) or to desire (if we are men). They make us think: "If I looked like her, I would be happy." Or: "If she were my girlfriend, everything would be all right." In short, advertisements want us to believe that happiness comes from their products.

10

You might think that there is nothing wrong with a little innocent fantasy. But for a growing number of women this is not a fantasy. It is an obsession, and one that can cause a lot of harm. A psychological study in 1995 found that just three minutes of looking at pictures of such models in magazines made 75% of women feel depressed, guilty and inadequate.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why has "The Body Shop" created this peculiar advertisement campaign?
- 2) Do men and women feel the same way about these supermodels? Why?
- 3) When can the fantasy atmosphere of magazines become dangerous?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **synonym** in the text for EVIDENT (adjective).
- 5) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'The activity of telling people about products and making people want to buy them.'
- 6) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'To want to have the things or qualities that other people have.'
- 7) Find one **opposite** in the text for INNOCENT (adjective).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Magazines can create a fantasy atmosphere.
- 9) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
Magazines are not about real life. They show over-thin girls.
- 10) Give a **question** to this following answer:
No, there is nothing wrong with a little innocent fantasy.
- 11) Complete the following **sentence** with the **correct forms** of the verbs in brackets:
If I (MEET) Claudia Schiffer, I (INVITE) her to dinner at my mother's.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. The importance of body image today.
b. Describe your ideal person.

Reserva 1 (BACHILLERATO, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

UFO's

In 1973, Jimmy Carter, former president of the United States, saw an Unidentified Object (UFO). Twenty other people were with him at the time, and they all watched the strange object for several minutes. This is not unusual. About 15 million people all over the world think that they have seen UFO's, according to a recent report.

5 In 1947 an American business man was flying his own plane during the day. Mr. Arnold was a sensible man and a pilot with many years' experience. That day, he saw a row of strange flying objects. He could watch them clearly for some time. Later he said that they moved 'like saucers over water'. The name 'flying saucer' was invented.

10 UFO's have become very popular. There are books and films about UFO's, we can watch imaginary flying saucers and visitors from space on television, and there are stories in the newspapers about strange objects. Some of the stories are very silly. Clearly, some of these "UFO's" were aircraft, birds, the moon, lights on the clouds, and so on. But some people believe that spaceships come from other planets, and some of the reports are not easy to explain.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Do UFO's visit us very frequently? Why?
- 2) Have UFO's always been called 'flying saucers'? Why?
- 3) Are all stories about UFO's true? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'A written or spoken description of something that had happened.'
- 5) Find one **synonym** in the text for REASONABLE (adjective).
- 6) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Existing only in the mind, unreal.'
- 7) Give one **synonym** for SILLY (adjective) (line 11).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Complete** the following **sentence**:
If I met someone from another planet...
- 9) **Put** the following **sentence** into **reported speech**:
Mr. Arnold said: "I can see strange objects from my plane."
- 10) **Give a question** to this answer:
15 million people have seen UFO's.
- 11) **Join** the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND/BUT**):
Many people tell stories about UFO's. These stories are hard to believe.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a.** Are we alone in the Universe?
b. Write a letter to someone from another planet describing life on Earth.

Reserva 2 (BACHILLERATO, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

SPACE WOMAN

Space has remained the domain of men. It's been 34 years since the first female astronaut, but still, a few years ago, a Russian commander said: "It's not a woman's business to fly into space." Things have not been easy for France's first female astronaut, Claudie André-Deshays, a 38-year-old scientist, unmarried and without children.

- 5 Claudie entered the French space programme in 1985, and she was the only woman to be accepted. She was often disappointed when her male colleagues were selected for missions and she was not. She has declared that she always wanted to be an astronaut since she saw Neil Armstrong walk on the moon. She says, "I was only 12, and I spent the whole night watching the television and the moon." She loves contemporary art and, in her spare time, she likes to go to art galleries looking for paintings of the 1950s and 1960s.

10 The French press are fascinated with her, and call her "space babe." Other people are delighted too, but for different reasons: a Russian astronaut says it's a good idea to have women on space stations "because women love to clean."

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is Claudie the first female astronaut? Why?
- 2) Why did Claudie decide to become an astronaut?
- 3) Is everyone happy with the idea of a female astronaut? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find one **opposite** in the text for REJECT (verb).
- 5) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'An important task or job that you have to do.'
- 6) Find one **synonym** in the text for PICTURE (noun).
- 7) Find one **synonym** for HAPPY (adjective).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Give a **question** to this answer:
I was only 12 when Neil Armstrong walked on the moon.
- 9) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Claudie entered the space programme in 1985. She was the only woman to be accepted.
- 10) Put the following **sentence** into **direct speech**:
She has declared that she had always wanted to be an astronaut.
- 11) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
She loves contemporary art. She often goes to art galleries.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) a. Women in the professions.
b. Would you like to be an astronaut? Why (not)?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

SMOKELESS CIGARETTES

For more than a decade hundreds of scientists at the US tobacco companies have been working to develop a cigarette which is acceptable to non-smokers as well as smokers. Now they have discovered **Eclipse**, which works by healing tobacco instead of burning it, and so it reduces smoke by 90 per cent. According to the companies, this product is an intelligent alternative to cigarettes.

5 But the cigarette has not been a success in those European cities where people have been invited to try them. One of them said: "I have a packet at home, but I don't like them. They always go out. The only people who are smoking them are young people who get them free in discos and bars." Another said that they tasted of plastic.

10 Anti-smoking groups believe that this is just a new way of distributing nicotine, but the companies defend themselves by arguing that their purpose is not to develop a healthy cigarette. They simply want to create one which will not disturb non-smokers.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why do Europeans dislike **Eclipse**?
- 2) Can you buy these cigarettes? Why?
- 3) Is **Eclipse** as dangerous for smokers as conventional cigarettes? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **opposite** for REDUCE (adverb) (line 3).
- 5) Find one **opposite** in the text for FAILURE (noun).
- 6) Find one **synonym** for INTENTION (noun).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Good for the body.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
Eclipse reduces smoke by 90 per cent. It is not a healthy cigarette.
- 9) **Complete** the following **sentence** with the correct form of the **verbs in brackets**:
If Europeans (LIKE) the smokeless cigarette, it (BE) a success.
- 10) **Put** the following **sentence** into the **passive voice**:
US tobacco companies have employed hundreds of scientists to develop **Eclipse**.
- 11) **Put** the following **sentence** into **reported speech**:
A woman said: "I tried the new cigarette two weeks ago. I didn't like them."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**, CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.

- 12) a. Smoking is not allowed in many places. What do you think of this?
b. What do you do to keep fit?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 1998)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

PERSONAL TREES

Finland is the most densely forested country in Europe and two-thirds of the forests are in private hands. Plenty of Finnish families own a piece of forest, and it is very common to see city inhabitants driving out at weekends just to look at their personal trees.

- 5 It is this almost spiritual communion with trees which has made the Finns one of the most ecologically conscious nations in Europe. However, things have not always been like this. Finland has also the second largest paper industry in the world, and during the post-war years large areas of forest were destroyed to feed this growing industry.

- 10 Now a happy balance exists between commerce and conservation. Educators visit tree owners to inform them of modern techniques for preservation, and comic books are used to teach children about the environment. Besides, the government is interested in the protection of native flora and fauna, and endangered species have been catalogued.

However, not everybody is so worried about ecology: some paper companies are now cutting trees in Russia, where they are less protected.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Which industry is most aggressive to the environment in Finland? Why?
- 2) What actions has the government taken to protect the environment?
- 3) Are other countries as worried about their environment as Finland? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **opposite** of COMMON (adjective) (line 2).
- 5) Find one **opposite** in the text for SMALL (adjective).
- 6) Find one **synonym** in the text for EQUILIBRIUM (noun).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'All the plants of a particular place, country, or period.'

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Complete** the following **sentence**:
If trees were more protected in Russia,...
- 9) **Put** the following **sentence** into the **passive voice**:
The government uses comic books to teach children about the environment.
- 10) **Give a question** to this answer:
Some paper companies are now cutting trees in Russia.
- 11) **Join** the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND**):
The government is interested in the protection of native flora and fauna. It has catalogued endangered species.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a.** What can you do to protect the environment?
b. Do you prefer to live in the city or in the country? Why?

Reserva 1 (COU, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

1999

According to some people, 1999 is the last year of the millennium, and there is a cultural sense in the air that things are dramatically changing; a belief which is encouraged by the bringing to an end of not just a century but a millennium. We examine what in our past has worked and what has not as a guide to the future.

- 5 We live in revolutionary times. There is the development of a global economy. There is the transformation in the role of women. There is the remarkable impact of information technology on our economic and social structures and the rise of individualism.

- 10 The change in the status of women and the new technologies are revolutionary in their impact. Physical skills are no longer predominant influences; intellectual and social abilities determine economic success –and women, despite slow progress, have become a huge influence on the labour market. However, new technology, globalization and the decline of the welfare state have also been factors in the growth of a pernicious inequality, both within countries and between the rich nations and the poor rest of the world.

- 15 It is these themes that are beginning to emerge as the main currents that will define our lives as we enter the millennium, and will probably define the character of the year.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What changes are taking place at the end of this millennium?
- 2) What is important to be economically successful?
- 3) How does globalization affect society?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 per question)

- 4) Find in the text the word which has the following definition:
'The feeling of certainty that something exists or is true.' (noun)
- 5) Find one **opposite** in the text for FALL (noun).
- 6) Find one **synonym** in the text for ENORMOUS (adjective).
- 7) Find one **synonym** in the text for PRINCIPAL (adjective).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Intellectual and social abilities may determine economic success.
- 9) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
Information technology is having a great impact. It encourages individualism.
- 10) **Complete** the following **sentence**:
If 1999 were not the last year of the millennium...
- 11) Put the following **sentence** into **reported speech**:
She said: "As a woman, my life will change with the new millennium."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a) Women in the 21st century.
- b) How will your life change with the new millennium?

Reserva 2 (COU, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

PEACE

In a gesture modeled on the formula that produced Northern Ireland's peace settlement, the Basque separatist movement ETA has announced a 'total and indefinite' suspension of its terrorist attacks. It has been the first unconditional ceasefire offered to the Spanish government after 30 years of terrorism. In their communiqué, the rebels have still demanded complete independence for the Basque country, which they define as a long, broad area of northern Spain that runs across the Pyrenees into France.

Coming from terrorists who have bombed and assassinated since 1960, the communiqué left many Spaniards cold. Prime Minister José María Aznar, himself survivor of an ETA bomb attack, declared, "We cannot give ETA organization the benefit of doubt." Madrid's policy, supported by Aznar's Popular Party and the opposition, especially the Socialist Party, demands a renunciation of violence before peace talks begin. As a matter of fact, ETA, responsible for some 800 deaths, has announced other ceasefires just to end them bloodily.

Is Northern Ireland's example a hopeful sign? Plainly many people feel encouraged by it. Officials in Madrid, however, have also warned that the ceasefire might be just a stratagem by ETA's political wing, Herri Batasuna, to win votes in future elections. But if Ulster is ready for peace, peace must also be possible in the Basque country.

Time, September 28th, 1998

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What does ETA really want?
- 2) Why does the Basque conflict have international implications?
- 3) Is it possible to believe ETA's ceasefire? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 per question)

- 4) Find in the text **the** word which has the following **definition**:
'To ask for something very firmly and not be willing to accept a refusal.' (verb)
- 5) Find in the text **the** word which has the following **definition**:
'Person who continues to live in spite of being in a situation in which they came close to death.' (noun)
- 6) Give one **synonym** for END (verb) (line 11).
- 7) Give one **synonym** for READY (adjective) (line 14).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
ETA has announced an unconditional ceasefire.
- 9) **Complete** the following **sentence**:
If ETA abandoned its terrorist attacks,...
- 10) **Join** the following **sentences** with a **relative pronoun**:
The terrorists have announced a ceasefire. They have killed many people.
- 11) Put the following **sentence** into the **interrogative form**:
People feel encouraged by the ceasefire.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a)** What would you tell terrorists to convince them to abandon any kind of violence?
- b)** Are you interested in politics? Why?

Reserva 3 (COU, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

FEMALE HEROES

Nowadays we need female heroes. In films, which are the dominant element in our popular culture now, the male heroics of stars such as Schwarzenegger and Stallone have become a parody of the concept of heroism. We have to turn to female heroes, portrayed by actresses like Jodie Foster and Meg Ryan, if we want images of heroism that are credible and moving.

- 5 We need heroes, in fact and fiction, to serve as models of courage. After the Second World War there were many such people because nearly everybody had some connection with death and danger. Yet, in the 1960s something started to happen to the image of the male hero. In the James Bond films, Agent 007 is arrogant, invincible, fearless and unbelievable. This tendency increased in the films of the early 1970s: 'Dirty Harry' (Clint Eastwood) is habitually violent and frequently ignores the law. Since then,
- 10 Arnold Schwarzenegger, Sylvester Stallone and Bruce Willis have become even less human.
- In the world of these films women are usually victims. They are there to be attacked, intimidated, raped, murdered or sometimes rescued by the good guy. Yet, more and more recent films (like *The Silence of the Lambs*) focus on a female hero, which is generally more intelligent and real than the hero in the macho-man productions.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Do we prefer female heroes in films today? Why?
- 2) How have male heroes changed since the Second World War?
- 3) Do women have an active role in a macho-man film? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'A weak imitation which represents a familiar situation or person in a humorous and exaggerated way.' (noun)
- 5) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Not afraid at all.' (adjective)
- 6) Give one **opposite** for VIOLENT (adjective) (line 9).
- 7) Give one **synonym** for RECENT (adjective) (line 12).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 per question)

- 8) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
The heroes portrayed by Bruce Willis are not credible anymore. They have become a parody.
- 9) Give a **question** to this answer:
Everybody needs heroes to serve as models of courage.
- 10) Put the following **sentence** into the **active voice**:
The women of these films are rescued by the good guy.
Genetics changes how we see our children.
- 11) Complete the following **sentence** with the correct form of the **verb in brackets**:
If male heroes were like female heroes, they (BE) more intelligent and real.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a) What kind of films do you like? Why?
- b) Describe your ideal hero.

Reserva 4 (COU, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

KIDS ARE ALL RIGHT

Politicians proclaim that young people are both the promise of a better future and our biggest problem. 'Teenage mums,' 'unemployable boys,' 'ill-educated malcontents' are regular terms used by the middle-aged, middle class people who govern the country.

5 But the 'millennium generation' -aged 16 to 21- are a cause for celebration, according to a recent survey on their attitudes. They are liberal, open-minded, independent and ambitious. They want to run their own companies rather than work for others. They want to make money, but they also want happy marriages and children. They support Conservative but consider that voting doesn't make that much difference.

10 One third will enter higher education and know that it is up to them to find a job; just one in ten thinks it is the Government's responsibility to provide them with work. They know that there is no such thing as a 'job for life.' Unlike their parents, the millennium generation accepts change as a fact of life.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why do politicians say that young people are a big problem for society?
- 2) Do young people believe in politics? Why?
- 3) What type of jobs do the millennium generation expect to find in the future?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 per question)

- 4) Give one **synonym** for PROBLEM (noun) (line 2).
- 5) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'An examination of opinions and behaviours, etc. made by asking people questions.'
(noun)
- 6) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Willing to listen to and consider other people's ideas and suggestions.'
(adjective)
- 7) Give one **opposite** for FIND (verb) (line 9).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 per question)

- 8) Rewrite the following **sentence** beginning with *Instead of*.
They want to run their own companies, rather than work for others.
- 9) Give a **question** to this answer:
They published the survey last week.
- 10) Join the following **sentences** in an appropriate way. Make changes if necessary (**do not use AND**):
Quite a lot of them will go to university. Only a few will find a permanent job.
- 11) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
The Government will offer better jobs in the coming years.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a) What are your plans for the future?
b) Getting a job in Spain.

Reserva 1 (BACHILLERATO, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

PINOCHET

5 The family and friends of former dictator Augusto Pinochet Ugarte had come together, a cake had been delivered and the ambulance stood ready to drive him to the airport. Then, it was hoped, he would be able to fly to Chile. Although he had been under arrest in a north London hospital, his followers were sure that he would soon be celebrating more than his 83rd birthday. But Britain's highest court decided that Pinochet could face extraditions to Spain on charges of genocide, murder and torture committed during his years in power.

10 While Pinochet remained under police guard, still recovering from the back operation which had brought him to London, groups of Chilean exiles outside the hospital and Parliament popped champagne and cried with joy. Elena Sánchez, a University of Chile professor who was arrested imprisoned and tortured in 1974 said tearfully: "We never believed that this would happen." Amnesty International called it "the most important case in human rights law this century." This shows tyrants around the world that there are no safe places to escape from the consequences of their crimes.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Was Pinochet alone while in London? Why?
- 2) What was the reason for the cake?
- 3) What was the real reason for Pinochet's being in London?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'The deliberate murder of a whole community or race.' (noun).
- 5) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'A person who has been forced to live away from his/her country, especially for political reasons.' (noun).
- 6) Find one **synonym** in the text for HAPPINESS (noun).
- 7) Give one **synonym** for SAFE (adjective) (line 12).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Elena Sánchez was arrested, imprisoned and tortured in 1974.
- 9) **Complete** the following **sentence** with the correct form of the **verb in brackets**:
Pinochet (FLY) back to Chile if he had not been under arrest.
- 10) Put the following **sentence** into the **interrogative form**:
Pinochet remained under police guard.
- 11) **Join** the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Torture is inhuman. Torture was normal in Chile during Pinochet's regime.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a.** What is freedom for you?
b. What would you do to help oppressed countries?

Reserva 2 (BACHILLERATO, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

MALE OR FEMALE?

5 Last week the European Court of Justice did not accept a German teacher's complaint that he lost a better job because of his sex. Women seem to be preferred in the public sector when both male and female candidates are equally qualified. The Court found that this does not go against equal opportunities regulations. Ms. Groener of the European Parliament's women's rights committee said: "The judgment is a great victory for women."

The teacher has been under attack from feminists who claimed he wanted to return to German women to the "kitchen sink." He denied this, pointing out that his wife was a working woman, and that he did his share of the housework.

10 The judges stated the facts loud and clear: "Men tend to be chosen in preference to women, since they benefit from prejudices as to the role of women." But a different point of view was also stated in court: "Women have forgotten their most important job, motherhood. They do not spend enough time with their children." Some women found this thought very pathetic at the time.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Did the German teacher get the job that he wanted? Why?
- 2) Did the German teacher think that women should stay at home doing the housework? Why?
- 3) Do all women think that their most important job is motherhood? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
"Having the necessary training and knowledge for a particular activity or job." (adjective).
- 5) Find in the text one **synonym** for CHANCE (noun).
- 6) Give one **synonym** of DENY (noun) (line 7).
- 7) Give one **opposite** for FORGET (verb) (line 11).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
Last week the European Court of Justice did not accept a German teacher's complaint.
- 9) Put the following **sentence** into **direct speech**:
He pointed out that his wife was a working woman and he did his share of the housework.
- 10) **Complete** the following **sentence**:
If the German teacher had not lost that job...
- 11) **Join** the following **sentences** with a **relative pronoun**. Make changes if necessary:
The teacher lost a promotion. The teacher's wife is a working woman.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.

- 12) **a.** Can men and women do the same jobs?
b. Are parents and teachers equally important for children's education? Why?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

ALCOHOL

Advertisements may make you think that alcoholic drinks will make you feel good. Although it can be pleasant at first, it can be bad for you in the long term and it can become addictive. Alcohol is in drinks such as beer, wine and spirits. A couple of drinks cannot harm you but alcohol can easily become addictive.

5 We can consider it as a mild poison. If you drink more than a small amount it is pumped around your body in your blood while it waits to be absorbed and neutralized by your liver. When it reaches your brain, it affects your speech, actions and judgments. This is why it is very dangerous to drive if you have been drinking. Too much alcohol causes headache, sickness and thirst the next day. This is called a hangover.

10 If you drink heavily, your liver has to overwork to digest the alcohol and make you sober. This may lead to liver damage, such as cirrhosis. It can also damage your brain and weaken your heart muscles. Being addicted to alcohol is a disease known as alcoholism. It can be cured but it is necessary to seek help from a doctor.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is alcohol always bad for your health? Why?
- 2) Why is the combination of drinking and driving so dangerous?
- 3) When should people who drink seek help from a doctor?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Two things together or associated.' (noun).
- 5) Find one **opposite** in the text for STRONG (adjective).
- 6) Find one **synonym** in the text for ILLNESS (noun).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'A physical need to drink liquid.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Join the following **sentences** with a **relative pronoun**:
Alcohol is in some drinks. Its effects are dangerous.
- 9) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
We can consider alcohol as a mild poison.
- 10) Put the following **sentence** into **reported speech**:
The doctor told him: "Stop drinking!"
- 11) **Complete** the following **sentence**:
If you don't give up drinking...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Young people in their free time.
b. Is your life healthy? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 1999)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

ALTERNATIVE THERAPY

A growing number of Westerners have discovered the physical and spiritual benefits of Qigong. After a Qigong session, they confess they feel relaxed and restored. "I feel physically different," one of them says.

5 Qigong is an ancient Chinese healing art that combines gentle movements with deep breathing, self-massage and meditation. It is a 3,000-year-old tradition, and it is based on the Chinese notion that the body has channels which can be used to cultivate the body's vital energy. This concept is radically different from the Western tradition. Western medicine prefers surgery and drugs, while the Chinese use herbs and acupuncture. Yet even Western doctors have to admit the psychological effect of deep breathing and relaxation.

10 Qigong groups are increasing in the U.S., particularly on the West Coast and on the Internet, and several books on the subject will be published this year. Athletes find it relaxing and invigorating, and it's more accessible to the sick and the elderly than yoga or tai chi. Qigong improves posture and circulation, and fights the effects of stress. "It's perfect therapy for the diseases of modern civilization," says a Qigong instructor.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is Qigong a very old tradition all around the world? Why?
- 2) Where can you find further information about Qigong?
- 3) What sort of people can practice Qigong?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** for NOTION (noun) (line 5).
- 5) Give one **synonym** for RADICALLY (adverb) (line 6).
- 6) Find one **opposite** in the text for HEALTHY (adjective).
- 7) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'Tension and anxiety caused by the problems of living, too much work, etc.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
People fight the effects of stress with Qigong.
- 9) **Complete** the following **sentence**:
If old people practised Qigong,...
- 10) Put the following **sentence** into **reported speech**:
"I've found Qigong perfect for the diseases of modern civilization," an instructor commented.
- 11) **Join** the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND**). Make changes if necessary:
John felt relaxed and restored. John had had a Qigong session.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a.** How do you relax?
b. Oriental influence in our society...

Reserva 1 (COU, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

WHISKY ROBBER

The Hungarian police say that he committed 30 armed robberies, and that he shot at officers trying to arrest him. He spent what he stole on expensive vacations, cars, and drink. Yet many Hungarians regard him as a hero.

5 He is called Attila Ambrus, also known as "The Whisky Robber," because he used to drink Scotch to build up his courage before each robbery. He escaped from jail in the centre of Budapest six months after his arrest, and robbed three more banks before being recaptured. The biggest police mistake was to allow him to escape. In spite of a security camera he scaled a wall of a prison yard where he had been taking a walk.

10 His popularity is enormous. Almost everyone has been amused by his hide-and-seek game with the police. An Austrian firm has acquired the rights to use his image to promote an energy drink. His unfinished memoirs, left behind in his cell when he escaped and published by a local journalist, have become a best seller. According to sociologists, people sympathise with Ambrus because they view many government and police officials as little different from criminals in a system that is corrupt and unfair. "He represents a kind of symbolic revenge on the system," says a social psychologist.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Is Attila Ambrus a typical hero? Why?
- 2) Have the Hungarian police been efficient in this case? Why?
- 3) What do Hungarians find attractive in Ambrus?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text one **synonym** for INCREASE (verb).
- 5) Give one **synonym** for SCALE (verb) (line 7).
- 6) Find in the text **the word** which has the following definition:
'A small room in which a prisoner is locked.' (noun).
- 7) Find in the text one **opposite** for HONEST (adjective).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
He always leaves his umbrella behind.
- 9) Give a **question** for this answer:
He robbed three more banks.
- 10) **Complete** the following sentence:
If the music hadn't stopped...
- 11) **Join** the following sentences with a **connector**. Do not use AND. Make changes if necessary:
I enjoy cross-country skiing. It is an extremely dangerous sport.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. What makes some people more popular than others? Why?
- b. Do we need a police force? Why?

Reserva 2 (COU, 2000)

	<p align="center">UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p>	<p align="center">COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)</p>
--	--	---

<p>Instrucciones:</p>	<p>a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
------------------------------	--

IMMIGRANTS

To reinforce its role as one of the gatekeepers of "Fortress Europe", Spain is building its own version of the Berlin Wall. Four-metre-high steel walls are being constructed around the Spanish enclave of Melilla to prevent desperate migrants from entering the Spanish colony in the north of Africa.

- 5 Living conditions for the people waiting on the other side of this wall are appalling. Spanish newspapers report hundreds of people from sub-Saharan Africa waiting without food or shelter in the pine woods bordering Melilla for an opportunity to enter Spain and Europe. Many Moroccans also risk their lives attempting to escape poverty and disease. Thousands regularly try to cross the Strait of Gibraltar in small handmade motor boats, only to be arrested by border police and coast guards. Human rights organisations report over 1,000 people losing their lives in the Strait of Gibraltar in the last five years trying to cross to Spain.
- 10

Those who manage to reach Spain after all the obstacles and dangers run the risk of being exploited by unscrupulous employers. Especially in the South, people entering the country illegally are hired by landowners at extremely low salaries and in miserable conditions. Forced to work for long hours, they live with the constant fear of being reported to the authorities if they complain.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What is, according to the text, the Spanish version of the Berlin Wall?
- 2) Is it easy for immigrants to get to Spain? Why?
- 3) Why can't immigrants complain about their working conditions?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) **Find** in the text one **synonym** for FOREST (noun).
- 5) **Find** in the text **the word** which has the following definition:
'The state of being poor; lack of the means of providing material needs or comforts.' (noun).
- 6) **Find** in the text one **opposite** for HEALTH (verb).
- 7) **Find** in the text one **synonym** for FRONTIER (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Put** the following **sentence** into the **passive voice**:
Spain is building a new version of the Berlin Wall.
- 9) **Put** the **verbs in brackets** in the correct form:
If their countries (NOT BE) so poor, many immigrants (STAY) at home.
- 10) **Join** the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND/BUT**):
Many immigrants manage to reach Spain. Some immigrants lose their lives in the Strait of Gibraltar.
- 11) **Put** the following **sentence** into **direct speech**:
The immigrants explained that they had risked their lives attempting to escape poverty and disease.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) **a.** Should Europe close its doors to immigrants? Why?
b. Would you live in a foreign country? Explain why or why not.

Reserva 3 (COU, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

BILBAO'S BOOM

5 Who says spending public cash on museums is a waste of the taxpayers' money? Not the people of Bilbao, whose impressive Guggenheim Museum has produced the sort of tourist boom normally associated with the packed beaches to the south. Regional authorities say that the number of visitors to the Basque Country has increased by 25 per cent since the museum opened its doors. "The Guggenheim is the principal motor behind this change", says the regional tourism chief.

10 The shining titanium building designed by Frank O. Gehry has established itself as a new emblem for a city determined to abandon the depressing inheritance of its lost industrial past. It has already come to represent Bilbao in much the same way as the Opera House now symbolises Sydney, Australia. City authorities have made the museum the centrepiece of an ambitious regeneration programme. It has cost more than \$ 100 million to build and stock with 20th-century art; in return for its investment, the museum gets a display of the Guggenheim art collection from the United States.

Glamorous visitors rarely seen in Bilbao have already been welcomed through the Guggenheim's doors. "I doubt whether Brad Pitt would ever have come if it weren't for the museum", says one administration official.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What major change has Bilbao experienced in recent times?
- 2) What do the Guggenheim and the Sydney Opera House have in common?
- 3) What can visitors see inside the Guggenheim?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'To become greater in number.' (verb).
- 5) Give one **synonym** for PRINCIPAL (adjective) (line 5).
- 6) Find in the text one **synonym** for BRIGHT (adjective).
- 7) Give one **opposite** for RARELY (adverb) (line 12).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Give a **question** for this answer:
It has cost more than \$100 million to build the Guggenheim.
- 9) Put the following **sentence** into the **active voice**:
Glamorous visitors have already been welcomed to Bilbao.
- 10) **Complete** the following sentence:
The number of visitors to Bilbao probably wouldn't have increased so much if...
- 11) **Join** the following sentences with a **relative pronoun**:
The museum has become the emblem of Bilbao. The museum was designed by Frank O. Gehry.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) **a.** Why, in your opinion, are foreign tourists attracted to Spain?
- b.** Which are the main problems in your town? How would you solve them?

Reserva 4 (COU, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	COU ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	--

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

A VERY SPECIAL CHRISTMAS

Last Christmas the newspapers told the funny story of a beggar who, apparently by accident, found himself locked in a well-known supermarket late on Christmas Eve. The store was full of customers and the staff were very tired, so nobody noticed anything strange but, at closing time, the supermarket was locked with the man inside.

- 5 When this man found himself alone he decided to enjoy the two-day holiday on his own. There was a lot of good food and drink, and he made good use of them. When the shop reopened on the 26th, he was found asleep with a large number of empty bottles beside him. He was man of good humour and philosophic temperament, and he had obviously had some excellent meals. When the police questioned him, he said to them: "Everyone else was enjoying Christmas, so I thought I could do the same." He was not sent to prison, and he didn't have to compensate the supermarket for the food and drink, because the judge considered that the shop had already received lots of free publicity with this story.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) How did the beggar feel when he found himself alone in the supermarket? Why?
- 2) How long did he stay locked in?
- 3) Did the supermarket finally lose any money? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following definition:
'Someone who buys something, especially from a shop.' (noun).
- 5) Find in the text **the word** which has the following definition:
'The people who work for an organisation.' (noun).
- 6) Find in the text one **synonym** for UNUSUAL (adjective).
- 7) Find in the text one **opposite** for AWAKE (adjective).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
The beggar didn't have to compensate the supermarket.
- 9) **Complete** the following sentence:
If he hadn't been locked inside the supermarket...
- 10) **Join** the following **sentences** with a **relative pronoun**:
The shop received lots of publicity. They found the beggar in the shop.
- 11) Put the following **sentence** into **reported speech**:
The beggar said: "It hasn't been my fault, so I will have a good time."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Shopping and Christmas.
b. How do you usually spend your summer holidays? What would your ideal holidays be like?

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

HEALTHY LIFE

Rest and relaxation are just as important to our body as exercise and healthy eating. If you don't get enough of them you can make yourself ill. Your body is a bit like a battery. If it is not allowed to recharge itself through sleep and relaxation it may stop working properly.

5 Lack of sleep affects our ability to concentrate. When you dream, your brain may be clearing itself out and preparing itself for the next day's thinking. During your teens, you need at least eight hours' sleep a night. If you stay out late, try to go to bed early the next night. The effects of lack of sleep can build up over several days. When you are awake you make many demands on your mind and body. Your body needs a period of rest to repair itself and prevent it from getting worn out. During sleep, substances called hormones stimulate body tissues to grow and repair themselves.

10 If you have troubles getting to sleep, try reading a book to calm your mind or take some exercise and avoid tea, coffee or food before bedtime. A hot, milky drink may help you relax.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What should you do to keep healthy?
- 2) How does sleep affect your body?
- 3) What can you do if you want to sleep better?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text one **opposite** for ILL (adjective).
- 5) Find in the text one **synonym** for ABSENCE (noun).
- 6) Find in the text one **opposite** for ASLEEP (adjective).
- 7) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'To keep away from someone or something.' (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into **reported speech**:
Last year, my doctor told me, "Take some exercise if you can't sleep well."
- 9) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
You should avoid tea, coffee, or food before bedtime.
- 10) Give a **question** to this answer:
A hot, milky drink may help you relax.
- 11) **Complete** the following sentence:
If I stopped smoking...

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Describe one habit you don't consider healthy.
b. How important is sleeping for you? Why?

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

THE COLOUR OF THE NEXT MILLENIUM

Naming your product or company after the millennium is a way to connect with the millennial marketplace. A more subtle approach, and one that could well be more effective, is the use of colour. What colour is the next millennium? According to the author of Next Trends for the Future, there is some debate over what colour consumers will most identify with the year 2001. However, research shows that

5

blue is at the top of the list.
 Why blue? A world-wide survey among employees of an advertising agency revealed that those who associate blue with the future do so primarily because it is the colour of the sky and of water, providing a sense of limitlessness. There are, of course, different shades of blue, but the colour seems to embrace people's millennial ideas. Marketing experts recognise that depending on the shade, blue can

10

evoke feelings as peaceful as a summer sky or as powerful as the deepest blue of the oceans.
 The "blue millennium" idea has already been picked on by Pepsi, which celebrated its Blue Centennial in 1998 and has increasingly made its packaging ever bluer.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) What strategies are companies using to sell their products?
- 2) What does blue have in common with the idea of the future?
- 3) Do all the shades of blue mean the same? Why?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Give one **synonym** for DEBATE (noun) (line 4).
- 5) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'A person who is paid to work for an organisation or for another person.' (noun).
- 6) Find in the text one **synonym** for CALM (adjective).
- 7) Give one **opposite** for POWERFUL (adjective) (line 10).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Give a **question** to this answer:
 Research shows that blue sky is at the top of the list.
- 9) Put the following **sentence** into the **passive voice**:
 People usually associate blue with the future.
- 10) Rewrite the following sentences with **no change of meaning**:
 Pepsi has made its packaging bluer.
 Pepsi's packaging wasn't...
- 11) Join the following sentences with a **relative pronoun**:
 Blue provides a sense of limitlessness. It is the colour of the sky and of water.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**

- 12) **a.** Does the packaging make you prefer a product? Why?
- b.** What do you think the new millennium will be like?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

THE DISEASE OF THE 21ST CENTURY

5 According to official statistics, the late nineties seem to have been marked by a dramatic increase in aggressive behaviour. The factors that move people to violent behaviour are many and complex, but the main reason may be an increasing divergence between evolution and culture. In terms of evolution, aggression would have been very useful when we had to hunt for our food. But nowadays it has little sense in the so-called "free-time culture".

10 Our society has become increasingly sedentary which reduces the possibilities of freeing our aggressiveness physically. Alcohol consumption, which has gone up enormously in recent years, is a powerful factor in much aggressive behaviour and probably has its effects by lowering inhibition. Cocaine and amphetamines associated with violence both because of their effect on the brain and also because users often move in a world dominated by crime and firearms. Stress also plays an important role in social aggressiveness. But violent behaviour often has its root in childhood. Verbal or physical abuse within the family often sets up a vicious cycle, in which the aggressive patterns are repeated through the generations. In other words, most abusers were abused themselves.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Has aggressiveness always been a negative kind of behaviour? Why?
- 2) How are alcohol and drugs related to aggressiveness?
- 3) In what way does the family influence violent behaviour?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text one **opposite** for SIMPLE (adjective).
- 5) Find in the text one **synonym** for GROWING (adjective).
- 6) Find in the text the **word** which has the following **definition**:
'The present time or age, today.' (adverb).
- 7) Give one **synonym** for FIREARM (noun) (line 10).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) Put the following **sentence** into the **active voice**:
The late Nineties have been marked by a dramatic increase in aggressive behaviour.
- 9) Put the **verbs in brackets** in the correct form:
If John (NOT DRINK) so much last night, he (NOT BEHAVE) so aggressively.
- 10) Join the following **sentences** in an appropriate way (**do not use AND/BUT**):
Drug users are often violent. Their world is dominated by crime and firearms.
- 11) Put the following sentence into **reported speech**:
A psychologist from Liverpool University established, "Most abusers were abused themselves."

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.

- 12) a. Do you consider yourself an aggressive person? Have you ever behaved aggressively? Why?
- b. Sports and violence.

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2000)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

EXERCISING OPTIONS

The hardest part of taking exercise is getting started. Once you've established a regular pattern of exercise, you'll find yourself following it. So, how do you begin? These guidelines can help you start.

First of all, exercise will only become a habit if it's fun. Pick something you enjoy doing. If you like being with people, try a team sport like basketball. Social activities like dancing and walking are also good.

5 If you prefer to be alone, try bicycling or swimming.

Don't deceive yourself. Be honest about what you realistically think you can do. If you have always hated to climb stairs, aerobics probably isn't for you. Consider your timetable. Are you a morning person? Then plan to exercise in the morning. If you're addicted to staying late in bed, plan to exercise in the evening. Start with just a small block of time, maybe fifteen minutes. As you get used to it, you probably won't mind increasing to twenty, and then thirty, minutes. In order to be effective, you'll need to repeat your exercises 3 or 4 times per week.

10

Finally, take it easy. Make sure that you exercise intelligently and cautiously. Exercise should improve your health, not risk it.

(A) COMPREHENSION (3 points; 1 per question)

ANSWER QUESTIONS 1-3 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Which sports are advisable for people who don't like to be within a group?
- 2) What time is best for exercising?
- 3) Why should you not take too much exercise?

(B) LEXICON (2 points; 0.5 points per question)

- 4) Find in the text **the word** which has the following **definition**:
'A group of people who work, act, or especially play together.' (noun).
- 5) Find in the text one **synonym** for SINCERE (adjective).
- 6) Give one **opposite** for INCREASE (verb) (line 10).
- 7) Find in the text one **opposite** for ILLNESS (noun).

(C) GRAMMAR (2 points; 0.5 points per question)

- 8) **Complete** the following sentence:
If she liked being with a group...
- 9) **Put** the following sentence into **reported speech**:
They told me: "Don't deceive yourself."
- 10) **Put** the following **sentence** into the **passive voice**:
Their neighbours have always hated them.
- 11) **Join** the following **sentences** with a **relative pronoun**:
That is the fitness centre. My friend works there.

(D) PRODUCTION (3 points)

WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.

- 12) **a.** Why do more and more people get fat in urban areas?
b. Is your life healthy?

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2001)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

THE WORLD'S OLDEST WOMAN

The world's oldest woman according to the Guinness Book of Records, who attributed her long life to a daily whisky, died in a British nursing home on Thursday, six days before her 115th birthday. Eva Morris died at the Autumn House home in the town of Stone in the English Midlands. "Eva died peacefully in her sleep," a spokesperson at the home said. "We are very privileged to have nursed her for the last eight years of her life. She was a grand old lady." Eva Morris, a former domestic servant who was widowed in the 1930s, was said by friends to enjoy the occasional cigarette and to have ridden a bicycle.

The Guinness Book of Records said it could not yet confirm who would succeed Morris as the world's oldest woman because her death might encourage several candidates. "A Dominican woman says she is 125 years old, but does not have the documents to prove it," a Guinness spokesperson said. "We don't doubt that she is 125 years old, but we need to be able to verify it," the spokesperson continued. "She is gathering the evidence so we may be able to make an announcement."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) How long did Eva Morris live in the nursing home where she died?
 - 2) What will the Dominican woman have to do to enter the Guinness Book of Records as the oldest woman in the world?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Drinking was the cause of Eva's death.
 - 4) Eva's husband died in the 1930s.
 - 5) Eva was resting when she died.
 - 6) The people from the Guinness Book of Records do not believe that the Dominican woman is 125 years old.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text one **synonym** for "QUIETLY" (adverb). (0.25 points)
- 8) Find in the text the **word** which has the following **definition**: (0.25 points)
"person who speaks in representation of a group" (noun)
- 9) Turn the following sentence into **reported speech**. (0.5 points)
The director said: "We are very privileged to have nursed her."
- 10) **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary. (0.5 points)
She lived for a long time. She had a whisky everyday.
- 11) **Put** the following words in the correct order to make a **meaningful sentence**. (0.5 points)
people / homes / old / in / live / nursing
- 12) **Give** a question for the **underlined** words. (0.5 points)
She is said to be 115 years old.
- 13) **Complete** the following sentence: (0.5 points)
If Eva had lived six more days...

(C) PRODUCTION (3 points)

- 14) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.
- a) How do you imagine yourself when you are 64?
 - b) Old people: living at home or nursing homes.

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2001)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	--	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

VIOLENCE AND ENTERTAINMENT

5 Most people think that instinct disappeared out of the human lifestyle as civilization began. This, however, is not in accordance with our natural tendency to violence. Violence could be associated with instinct, so there is no reason in a "civilized world" for violence. In order to compensate for this lack of violence, people become involved in dangerous activities. They watch action films, they read adventure books, etc. But what are the effects of violence in entertainment?

10 It is commonly thought that people watching violent films get excited and might want to perform violent acts in real life. The results of a test on two groups of children was that those who had played "Street Fighter" behaved more aggressively than the ones playing a peaceful video game. In this respect one could say that the influence is negative.

10 But there is another, less common explanation regarding the "lost" human instinct of violence: we have to find a way to express this need. In this sense, the influence of violence in films would be positive, because it would satisfy our need for violence. Watching them gives viewers satisfaction, and so they do not have to express their urge for violence in real life.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) Has civilization suppressed instinct in the human being? Why?
 - 2) Why did one group of children behave more aggressively than the other?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) It is a natural thing to feel the need for violence.
 - 4) A civilized society offers non-violent ways of satisfying violent instincts.
 - 5) Experiments show that the influence of violent video games is not significant.
 - 6) Violent films cannot have a positive influence.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) **Find** in the text one **synonym** for "GENERALLY" (adverb). (0.25 points)
- 8) **Give** a noun with the same **root** as THINK (verb) and a noun with the same **root** as BEHAVE (verb). (0.5 points)
- 9) **Complete** the series with another word of the **same semantic group**:
FILM, ACTOR, DIRECTOR, ... (0.25 points)
- 10) **Turn** the following sentence into the **active voice**. (0.5 points)
Children are easily influenced by violent games.
- 11) **Complete** the following sentences: (1 point)
If films were less violent...
Drinking is dangerous for you when...
- 12) **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary. (0.5 points)
He was reading a book. Its characters were zombies.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 13) **WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.**
- a.- Do you think young people are very violent nowadays? Why?
 - b.- Write about an action film you have recently watched.

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2001)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	--	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

VILLAGE WELCOMES "VAMPIRE"

The residents of a North Yorkshire town are stocking up with garlic and crucifixes after a real-life Dracula announced plans to move to the small seaside village where his literary ancestor arrived in a wooden coffin in Bram Stoker's classic novel. Vlad Dracula Prince Kretzulesco, the last living member of the clan, is considering settling in Whitby.

5 He currently lives in Castle Dracula, in eastern Germany. But Prince Kretzulesco indicated he would be delighted to return to the town where the terrifying legend began. He said: "To visit the place where Mr Stoker wrote the book would be wonderful. I know a little of Whitby and my family's connection with the town, and if I were welcome, maybe I could go there and look for a place to live."

10 Prince Kretzulesco, an antique dealer, is anxious to leave Germany after numerous attacks and death threats from neo-Nazis. He said: "The British are good to foreigners and have liberal attitudes –no matter if you are black, green or lilac. If anyone offered me their castle, I would jump at the opportunity."

Craig Collier-Huckins from Whitby's Dracula Society said: "It would be wonderful to have him here and we would welcome him with open arms."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) What made Whitby famous?
 - 2) Why has Prince Kretzulesco chosen a British village?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) Prince Kretzulesco is a character in Bram Stoker's novel.
 - 4) Prince Kretzulesco is having trouble in Germany.
 - 5) Prince Kretzulesco believes that the British are racist.
 - 6) The residents of Whitby have offered a castle to Prince Kretzulesco.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find one word/expression in the text meaning "FRIGHTENING" (adjective). (0.25 points)
- 8) Give a verb with the same root as CONNECTION (noun) (line 7). (0.25 points)
- 9) Turn the following sentence into reported speech: (0.5 points)
Prince Kretzulesco said: "I have been considering leaving Germany next year"
- 10) Turn the following sentence into the passive voice: (0.5 points)
We would receive him with open arms.
- 11) Fill in the gap with a correct adjective: (0.5 points)
The patient is too _____ to leave the hospital.
- 12) Give a question for the underlined words. (0.5 points)
Sally went to this school last year.
- 13) Complete the following sentence: (0.5 points)
Mary would look for a place to live in London if...

(C) PRODUCTION (3 points)

- 14) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Racism in Europe.
 - b) Do you like horror films? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2001)

Por confirmar

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2002)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p> <p>c) No se permite el uso de diccionario.</p>
-----------------------	--

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN

5 Inside the family there is a historical tradition ignoring violence. Abuse by a male relative is the most general form of violence against women. This abuse is directed at women who are wives or partners, and who are classified by society as male property. According to a survey, between one quarter and one third of women from different countries report physical abuse within their families, and even more report emotional or psychological abuse. This is a large number, especially when one considers that many incidences of domestic violence are often silenced.

10 For women, there is a greater risk for violence in the home than anywhere else. Both physical violence and intimidation result in health problems. By repeated violations of their physical and mental autonomy, basic human rights are taken away from women.

Domestic violence against women must be perceived as a global problem rather than a private matter. It must receive appropriate attention from the international community as an issue affecting women's health and their ability to participate fully in society.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
1. Is there violence inside the family? Why?
 2. Why must the international community pay attention to violence against women?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
3. Less than one quarter of women report having been physically abused.
 4. Public opinion is not informed of all cases of domestic violence.
 5. Women are mainly abused at work.
 6. Women suffering intimidation may have health problems.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7. Give an adjective with the same root as HEALTH (noun) (line 8). (0.25 points)
8. Which word does not have the same meaning?
INVESTIGATE EXAMINE PERCEIVE SURVEY (0.25 points)
9. Find in the text a word meaning:
"a danger, something that may have a bad result" (noun) (0.25 points)
10. Find in the text one opposite for PUBLIC (adjective). (0.25 points)
11. Turn the following sentence into the passive voice: (0.5 points)
The international community is not paying enough attention to this issue.
12. Join the following sentences using an appropriate linker (do not use AND or BUT). Make changes if necessary: (0.5 points)
Domestic violence is a global problem. It must receive more attention from the community.
13. Fill in the gap with a correct preposition: (0.5 points)
My cousin is very good _____ golf but he practises many other sports.
14. Use the words in the boxes to make a meaningful sentence: (0.5 points)
SOLVE | DIFFICULT | SOCIAL | ARE | EXTREMELY | PROBLEMS | TO

(C) PRODUCTION (3 points)

15. WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Violence at school.
 - b) Is this a man's world? Why?

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2002)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas. c) No se permite el uso de diccionario.
-----------------------	--

EURO COINS

Two of the eight Euro coins which came into circulation in January release so much nickel that people allergic to the metal could develop hand eczema, according to a Swedish study. Just five minutes of contact with one-euro and two-euro coins containing nickel could produce symptoms like skin inflammation or irritation. Fifteen percent of all women and five percent of men in the industrialised world may develop an allergy to nickel.

In the study, two-euro coins were bathed for a week in a solution resembling human sweat to imitate the effects of people handling coins. The amount of nickel released from the coins was up to 30 times above a level considered by scientists as safe. Although ordinary consumers handle coins for short periods of time, many shop assistants and cashiers in shops, banks, and post offices handle coins during large parts of their workday.

Coins are free from the European Union's nickel regulation, which limits the amount of nickel in products, such as jewellery or watches, that come into direct contact with the skin. However, the one- and two euro coins have a potential nickel release many times greater than the European Union regulation's upper limit.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) Why are some of the new Euro coins dangerous?
 - 2) Who detected the danger, and how?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Nickel can produce skin inflammation or irritation.
 - 4) Allergy to nickel affects more men than women.
 - 5) People working in banks and shops will suffer this allergy more.
 - 6) The European Union does not regulate the amount of nickel in any product.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give a noun with the same **root** as DEVELOP (verb) (line 2). (0.25 points)
- 8) Complete the series with **another word** of the same **semantic group**: (0.25 points)
HAND, FOOT, HEAD, EYES...
- 9) Fill in the gaps with a correct **adjective**: (0.5 points)
"How..... is the Empire State Building?" "320 metres."
- 10) Complete the following conditional sentence: (0.5 points)
If I worked in a bank....
- 11) Rewrite the sentence **without changing its meaning**. Begin as indicated: (0.5 points)
My computer is too slow for me.
My computer isn't
- 12) Give a question for the **underlined** words in each sentence: (0.5 points)
a) The new Euro coins came into circulation in January. (0.5 points)
b) That is my mother's new coat. (0.5 points)

(C) PRODUCTION (3 points)

- 13) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Being healthy in the modern world.
 - b) Do you like the new Euro coins and notes? Why?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2002)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p> <p>c) No se permite el uso de diccionario.</p>
-----------------------	--

GENERATION EUROPE

A survey of 1,225 people between the ages of 21 and 35 in Germany, France, Italy and Britain found that most young adults still identify themselves with their native countries. But close to one-third prefer to call themselves European; in Italy, the number is over 40%. And there are many others who have tried on so many identities that they simply can't choose just one among them.

- 5 Paula Romero, 29, was born in Spain, has an English husband and lives in Brussels, where she is studying at a local university. "A true European is someone who doesn't feel his or her culture is the only thing in town," she says. "Just one culture is not enough these days." Catherine Rubbens, 34, from the Netherlands, lives in London, speaks five European languages and says she feels more European than Dutch. Rubbens belongs to a distinct class of young Europeans: mobile, multilingual professionals who
- 10 live, work and play outside their native countries and who constantly cross borders, for business or for pleasure. Swiss-born Alexandre Stucki, 28, travels twice a week to various cities in Europe and visits his girlfriend in Paris at the weekend. "I feel very much European," he says. "I don't understand the future of borders and the definition of a nation."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) Do all young Italians (21-35 years old) feel very Italian? Why?
 - 2) Why can't many young Europeans say where they come from?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) Only one-third of the people in the survey identify themselves with their native countries.
 - 4) Many people do not feel European because they have tried on many different identities.
 - 5) Paula Romero is Belgian.
 - 6) The Swiss-born man travels to see his girlfriend once a month.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text the word that has the following definition: (0.25 points)
"a detailed investigation of something" (noun)
- 8) Give one synonym for BORDER (noun) (line 13). (0.25 points)
- 9) Join the following sentences using a relative pronoun. Make changes if necessary: (0.5 points)
Some Europeans have to cross borders. Their jobs are outside their native countries.
- 10) Complete the following conditional sentence: (0.5 points)
If Catherine didn't speak five languages...
- 11) Turn the following sentence into reported speech: (0.5 points)
In Italy some people said: "We feel very much European."
- 12) Give a question for the underlined words: (0.5 points)
Jane crosses the border twice a month.
- 13) Use the words in the boxes to make a meaningful sentence. (0.5 points)

EUROPEAN ONE STRONGER THE MAKES UNION COIN

(C) PRODUCTION (3 points)

- 14) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Euros: the new European currency.
 - b) Do you feel very Spanish? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2002)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p> <p>c) No se permite el uso de diccionario.</p>
-----------------------	--

NON-SEXIST LANGUAGE

English, like most languages, is androcentric, or sexist. A preoccupation with making the language more inclusive began in the 1950s and 1960s, when feminists started analysing sexist language in English. With women joining the workforce and entering the professions, people found it harder to assume that a "doctor" was a man, or a "nurse" was a woman.

5 The 1975 Sex Discrimination Act made it illegal to advertise jobs as specifically for men or for women. Personnel departments had to find new words for many which were too specific, like "fireman" or "policeman." However, it wasn't till the 1980s that institutions such as universities and the Church started to eliminate sexist language from their documents; but they found it difficult to find a replacement for the male pronoun "He" when referring to God.

10 In 1995 a new inclusive version of the New Testament and Psalms was published in the United States. In that version, the Lord's Prayer begins "Our Father-Mother in heaven," and Jesus is called "the Human One" rather than "Son of Man." If some of these cases may seem extreme, then consider the case of Ellen Cooperman, who fought a year-long legal battle for the right to change her name to Cooperperson. She won.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) What were feminists complaining about in the 1950s and 1960s, concerning the use of English?
 - 2) Why does the Lord's Prayer begin differently in the 1995 version?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Nowadays people have no problems advertising jobs for men only.
 - 4) The complaints of feminists had an immediate effect on the way university documents were written.
 - 5) Introducing non-sexist vocabulary has not been difficult for the Church.
 - 6) The desire for non-sexist language can meet legal problems.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) **Give** a verb with the same **root** as INCLUSIVE (adjective, line 2) and **give** an adjective with the same **root** as INSTITUTION (noun, line 8). (0.5 points)
- 8) **Turn** the following sentence into the **active voice**: (0.5 points)
In 1995 a new version of the New Testament was published.
- 9) **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
She exclaimed: "I want to change my name to Cooperperson!"
- 10) **Join** the following sentences using an **appropriate linker** (do **not** use AND or BUT). Make changes if necessary: (0.5 points)
There is a law against sex discrimination. Companies can't offer jobs for men only.
- 11) **Rewrite** the sentences **without changing its meaning**. Begin as indicated: (0.5 points)
It wasn't until the 1980s that institutions started to eliminate sexist language.
Before the 1980s.....
- 12) **Join** the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
The Sex Discrimination Act made sexist language illegal. It was passed in 1975.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 13) **WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.**
- a) Do you think that some jobs are only for men? Why?
 - b) Do you feel very Spanish? Why?

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2003)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

THE TOWER OF LONDON

Ghosts are said to appear in James's home repeatedly, but he hasn't seen one yet. "People have died here," says the 15-year-old boy from London. James's father is a guard at the Tower of London, a former castle, prison, and execution place that was built in 1066 by William the Conqueror. And his family lives there!

5 Today the Tower serves as a tourist attraction as well as a home to the guards and their families. The Tower is most famous for the prisoners who lost their lives there—and who supposedly still appear on the Tower grounds. At just 16, Lady Jane Grey was dethroned in 1553 after only a nine-day reign, and then her head was cut off by the new queen. In 1483 two young princes named Edward and Richard mysteriously disappeared. Almost 200 years later bones of two children were found near the White Tower.

10 The Tower of London is not just home to ghost stories and bloody legends. There are large birds called ravens living there. Despite looking a bit frightening, the ravens are an important part of the Tower's legends. "If the ravens leave the Tower," says James, "then the White Tower—and the monarchy—will disintegrate."

But while the ravens are real, James still isn't convinced ghosts live in the Tower.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) Why does the Tower of London have a reputation for being home to ghosts?
 - 2) What is the connection between the bones found near the White Tower and the two young princes?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) Most of the Tower fame is due to its old age. (0.5 points per answer)
 - 4) Nowadays the Tower is only used as a tourist attraction.
 - 5) According to a legend, ravens living in the Tower are related to the monarchy.
 - 6) James is not certain that ghosts really inhabit the Tower.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **synonym** for REPEATEDLY (adverb) (line 1) (0.25 points)
- 8) Find in the text one **opposite** for EARLIER (adverb) (0.25 points)
- 9) Give a noun with the same **root** as APPEAR (verb) (line 6) (0.25 points)
- 10) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
"remove a king/queen from their position of power" (verb)
- 11) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
James said: "People have died here."
- 12) Turn the following sentence into the **active voice**: (0.5 points)
Two children were found near the White Tower.
- 13) Join the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary. (0.5 points)
Lots of tourists visit that old building every year. It is one of the major attractions in London.
- 14) Give a question for the **underlined** words: (0.5 points)
The Tower of London was built in 1066.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Should criminals go to prison? Why?
 - b) Do you like horror stories? Explain why.

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2003)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

HARD WORK

Many women from Saudi Arabia are annoyed that occidental observers often criticize the inadequacies of their country and concentrate on questions of sexual segregation, but can't see the real problems that women themselves consider far more frustrating, such as the veiling or the prohibition against their driving.

- 5 Gihan Ramadan, in a commentary published by the daily *Arab News*, said Saudi women were more worried about finding good work in a hard jobs market than about wearing a veil. She then criticized the barriers that prevent Saudi women from putting their education and energy to work. Only six per cent of women are categorized as workers, many in the fields of teaching, nursing, medicine, or charity work.
- 10 Although many women do really need to work, there are also many restrictions on their participation in various professions.

Many people say tradition and culture, not Islam, maintain these restrictions, and that religion really supports women's rights both at home and at work. Muslims say their sacred book, the Koran, established women economic and social rights long before occidental women got them. Islam, they say, assures women's own control of their family possessions and gives them property rights.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
1. Why does Gihan Ramadan criticize occidental observers?
 2. What is, according to the text, the main aspiration of Saudi women?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
3. According to the text, sexual segregation is the most frustrating problem for Saudi women.
 4. Saudi women are more worried about wearing a veil than working.
 5. Saudi women cannot enter every professional field.
 6. According to many people's opinion, restrictions affecting Saudi women are encouraged by religion.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7. **Find** in the text **the word** that has the following **definition**: (0.25 points)
"That must be treated with respect because it is important in a religion" (adjective)
8. **Give one opposite** for ANNOYED (adjective) (line 1). (0.25 points)
9. **Complete** the series with **another word** of the same **semantic field**: (0.25 points)
TEACHER, DOCTOR, ENGINEER,
10. **Give** and adjective with the same **root** as EDUCATION (noun) (line 7): (0.25 points)
11. **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
Gihan exclaimed: "We have had too many prohibitions."
12. **Complete** the following sentence: (0.5 points)
If Saudi women had less restrictions...
13. **Join** the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary: (0.5 points)
Occidental observers are against the veiling of women in Arabia. The veiling is an example of sexual segregation.
14. **Give** a question for the **underlined** words: (0.5 points)
Only six per cent of women work as teachers.

(C) PRODUCTION (3 points)

15. WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Equal opportunities for men and women at work.
 - b) What is your favourite profession? Give reasons.

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2003)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

MOBILE PHONES IN CINEMAS

Increasingly New Yorkers are placing and receiving calls when they go to the movies. But now if a new law does become effective in December, the very act of talking into a mobile phone in a cinema or any other place of public performance could become illegal and result in a 50-euro fine. The proposed law has strong support from cinemagoers.

5 "It is annoying when people in a movie theatre use their mobiles. You end up missing parts of the film," said one New Yorker. The use of mobile phone in live theatres and concert halls would also be included in the prohibition. Many people in the show business support the proposed law. The problem is that the ban will be difficult to apply because it will be hard to catch transgressors.

10 Mobile phone companies are not too happy. Telecommunications lawyer Martin Rothfelder said: "It is a government intrusion into an area of common sense and courtesy." But council members are determined; they want to modify anti-social behaviour and send a message. "You just need to turn the mobile off, put it in your pocket and enjoy the show," they said. Last year New York became the first state to outlaw use of mobile phones by drivers.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. **USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
1. Who are for and against the new law?
 2. What is the main objective of the law?
- b) ARE THESE STATEMENTS **TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
3. New Yorkers seldom use their mobile phones in cinemas.
 4. Offenders of the law will have to pay an amount of money.
 5. Council members are still discussing the application of the law.
 6. The government's suggestion is to leave the mobile phone at home.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7. Find in the text a **synonym** for BAN (noun). (0.25 points)
8. Find in the text a word **meaning** "to be in favour of" (verb). (0.25 points)
9. Give one **synonym** for "COURTESY" (noun) (line 10). (0.25 points)
10. Give an adjective with the same root as "SENSE" (noun) (line 10). (0.25 points)
11. Turn the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
New Yorkers are placing and receiving calls.
12. Join the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary: (0.5 points)
Nikki sells cinema tickets. She is against the ban.
13. Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**: (0.5 points)
PUNISH | ANTI-SOCIAL | WILL | CINEMAGOERS | NEW YORK | BEHAVIOUR | FOR
14. Complete the following **conditional** sentence: (0.5 points)
If people do not turn off their mobile phones in cinemas...

(C) PRODUCTION (3 points)

15. WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**
- a) Should criminals go to prison? Why?
 - b) Do you like horror stories? Explain why.

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2003)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: Una hora y treinta minutos. b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.
-----------------------	--

PREDATORS

The living things in an ecosystem affect each other in many ways. The consumers that kill other animals for food are called predators. The word predator usually brings to mind pictures of lions and wolves, but such creatures as owls, frogs, and humans are also predators. Some predators, carnivores such as lions, depend entirely on the animals they kill, while many others, such as foxes and humans, eat plants too.

Some people think of predators as 'bad', though humans themselves are the greatest predators the world has known. Sometimes individual predators attack farm animals, and so they have to be controlled. Too often, however, people try to exterminate entire populations of predators, with the mistaken idea that they are doing good.

People usually believe that predators have an easy time killing defenceless prey. But studies of predators and their prey show that this isn't so. After observing tigers in Africa, Dr George Miller wrote: "Their acute senses, great speed, strength and size, and formidable claws and teeth have given many naturalists the impression that they can kill whenever they want... My experience shows quite the contrary: the tiger has to work quite hard for its meals."

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) Are all living animals predators? Explain.
 - 2) What is the difference between Dr Miller's experience and other naturalists' opinion?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) A predator is an animal of great strength and size.
 - 4) An animal that eats plants can also be a predator.
 - 5) People are doing good when trying to exterminate entire populations of predators.
 - 6) It is very easy for a tiger to kill defenceless prey.


(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text one **opposite** for WEAKNESS (noun) (0.25 points)
- 8) Give an adjective with the same **root** as IMPRESSION (noun) (line 12). (0.25 points)
- 9) Fill in the gap with the correct **preposition**: (0.5 points)
She knocked _____ the door but nobody answered.
- 10) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
The young lady said: "I did not make such a mistake."
- 11) Give a question for the **underlined** words. (0.5 points)
Predators depend on animals.
- 12) Turn the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
Great predators rarely eat plants.
- 13) Join the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
I could not move my car. It had no petrol.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 14) WRITE A **COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Hunting animals for sport.
 - b) Are you for or against keeping animals in zoos?

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2004)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PLANES DE 1994 y DE 2002 ANÁLISIS DE TEXTO LENGUA EXTRANJERA INGLÉS
---	---	--

Instrucciones: a) Duración: 90 minutos
 b) No está permitido el uso de diccionario

SMOKING IN ASIA

5 While tobacco companies face restrictions in Europe and USA, tobacco consumption in many Asian countries is on the increase. Smoking American or European cigarettes is seen as fashionable. A few Asian governments have followed the example of Western nations: tobacco advertising on television and radio has been forbidden. However, the tobacco companies still find ways to get their message to the people of these extremely populated countries.

10 While adult males have been the most common smokers in Asia, advertising aimed particularly at women and young people is trying to change that. Growing numbers of Asian women see smoking as a sign of their liberation. The multinational tobacco companies say that they do not intend to promote smoking among non-smokers in Asia. Instead, they say that they want Asian smokers to change their favourite kind of cigarettes.

The evidence suggests the opposite, however. It was precisely in Hong Kong, where few women smoked, that the American company S&M introduced their "Victoria Slims", a cigarette brand aimed at women.

Doctors and scientists are concerned about how smoking will affect the health of the Asian people. Scientists estimate that because of the rising tobacco consumption in Asia, the annual worldwide number of deaths due to tobacco will triple over the next two or three decades.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)

- 1) Why is Asia an attractive market for tobacco multinationals?
- 2) Why did S&M introduce their Virginia Slims in Hong Kong?

b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)

- 3) Asian governments haven't done anything to control tobacco consumption.
- 4) It is impossible for tobacco companies to advertise their products in Asia.
- 5) Women are an attractive part of the tobacco market.
- 6) The deaths due to smoking will triple only in Asia.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
 "the commercial name of a product" (noun)

8) Which word does not have the same **meaning**? (0.25 points)
 SUGGEST PROPOSE SUPPOSE ADVISE

9) Give a noun with the same **root** as WIDE (adjective). (0.25 points)

10) Fill in the gap with a correct **preposition**. (0.25 points)

More people get angry _____ smokers in western countries.

11) Turn the following sentence into the **passive voice**. (0.5 points)

"American companies have introduced a new product in Asia".

12) Complete the following conditional sentence: "If tobacco were more expensive... (0.5 points)

13) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)

She said: "Don't smoke if you want to save money."

14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use **all** and only the words in the boxes without changing their form (0.5 points)

cry her made story me

(C) PRODUCTION (3 points)

15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.

- a) Suggest new ideas to make people smoke less.
- b) Which foreign country would you like to visit? Why?

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2004)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	<p>a) Duración: Una hora y treinta minutos.</p> <p>b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.</p>
-----------------------	---

MOBILE PHONES

Mobile phones are not a luxury item anymore. While they have improved people's lives, they have some drawbacks and we need to be careful about when and where they should be used. Admittedly, they facilitate communication with other people anywhere at any time. Parents feel more relaxed knowing their children can get in touch with them immediately if they need help, and emergency services can be called without delay when there has been an accident. Advanced features such as e-mail services and image messaging are packed into extremely light and tiny models that fit into your pocket.

5

Yet mobile phones can be a serious threat to health, for children in particular. Experts warn that the radiation of this type of phones can cause headaches and affect your memory in a negative way, although this has not been proved convincingly. What is more, people who use a mobile phone while driving constitute a danger to others and to themselves and sometimes have had fatal accidents. Besides this, what for many people is a useful device can be a nuisance for others, who are always complaining about the constant ringing tones in public places. Some people even claim that mobile phones should carry health warnings as packets of cigarettes do.

10

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
- 1) Is it true that mobile phones are dangerous for health? Why?
 - 2) Why have some people died while using a mobile phone?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Mobile phones have reduced their size considerably.
 - 4) Mobile phones can be risky for children.
 - 5) Everybody is satisfied with this new device.
 - 6) Mobile phones display health warnings.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) **Find** in the text **a word meaning** "great comfort and pleasure of expensive and beautiful things" (noun) (0.25 points)
- 8) **Find** in the text an **opposite** for HEAVY (adjective) (0.25 points)
- 9) **Give one opposite** for HEALTH (noun) (0.25 points)
- 10) **Complete** the series with **another word** of the same **semantic group** (0.25 points)
headache, backache, stomach-ache...
- 11) **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
She said: "We'll go and get some food."
- 12) **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. **Use all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)
me | buy | I | my | asked | to | mobile | father | a
- 13) **Turn** the following sentence into the **passive voice**: (0.5 points)
The traffic warden gave the driver a ticket.
- 14) **Complete** the following **conditional sentence**: "If I didn't have a mobile phone..." (0.5 points)

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) **WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS)**. CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION**.
- a) How have new technologies changed our lives?
 - b) Could you live without a mobile phone? Why?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2004)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PLANES DE 1994 y DE 2002 ANÁLISIS DE TEXTO LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

Instrucciones:	a) Duración: 90 minutos b) No está permitido el uso de diccionario
----------------	---

WEB PIRATES

Internet users who distribute movies before they are sold in shops could face up to five years in prison under a proposed USA bill, that is to say, a plan for a new law. Video recording of movies in cinemas would also be prohibited. Those supporting the proposal say unauthorised copying costs film-makers an estimated \$3 billion in lost sales.

The Motion Picture Association of America has tried to restrict the distribution of DVD previews to judges in film festivals. Illegal copies of movies end up being sold on street corners and made available through online networks just after they are shown in cinemas for the first time. This is due to audience members entering cameras into theatres and recording the film. If the bill becomes law, the maximum sentence for such practices will be five years plus financial damages.

Unauthorised video recording in cinemas is currently a crime in four states and the District of Columbia but it is legal in other states. "The person who puts online copyrighted material which is not legally available to the public should be penalized," said California Democratic Senator Dianne Feinstein. The law proposal has received strong support from the movie and music industries. They also hope to have permission to explore personal computers to search for illegal material.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)

- 1) What is the bill against?
- 2) How do web pirates get illegal copies of movies?

b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)

- 3) Film makers lose \$3 billion due to illegal copying.
- 4) Web pirates could be imprisoned and sentenced to pay a sum of money.
- 5) Video recording in cinemas is illegal all over the United States.
- 6) The movie and music industries are examining personal computers to find illegal material.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **opposite** for PROHIBIT (verb) (line 3) (0.25 points)
- 8) Find in the text a **synonym** for PUNISHED (verb) (0.25 points)
- 9) Find in the text the word which has the following **definition**:
"accessible and capable of being used" (adjective) (0.25 points)
- 10) Give a noun with the same root as RESTRICT (verb) (line 5) (0.25 points)
- 11) Join the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
Jane Halifax is the president of the committee. She does not support the proposal.
- 12) Turn the following sentence into **active**:
Many illegal copies are being sold on street corners. (0.5 points)
- 13) **Complete** the following sentence: If George had been a film star, ... (0.5 points)
- 14) Turn the following sentence into **reported speech**:
Last week Julia said: "We will meet our new instructor tomorrow" (0.5 points)

(C) PRODUCTION (3 points)

15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.

- a) Advantages and disadvantages of the Internet.
- b) Would you buy an illegal copy of a film or music album? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2004)



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

PLANES DE 1994 y
DE 2002
ANÁLISIS DE TEXTO
LENGUA
EXTRANJERA
INGLÉS

Instrucciones: a) Duración: 90 minutos
b) No está permitido el uso de diccionario

TRAFFIC IN LONDON

When cars first replaced horses in London, everyone was pleased. Thank goodness, the streets would no longer be full of smelly excrements. But Londoners have changed their minds about cars since then. In February 2003, in fact, the city introduced a plan to cut traffic and make it a nicer place to live in. All motorists coming into the capital between 7.00 a.m. and 6.30 p.m. have to pay a £5 admission fee.

5 The success of this system is highly unexpected. It was introduced by the Mayor, Ken Livingstone, in the face of opposition from business leaders, politicians, and a lot of people who just love their cars. Business leaders claimed that their companies would suffer, while politicians said it would unfairly penalise various groups. Even the Government took an attitude of wait and see. Against
10 predictions, private traffic is now down by 20 per cent, while fees and fines provide £130 million each year for improving public transport.

In order to sell this plan to the public, you cannot just introduce it, you have to get people to accept it. If you ask motorists directly, they say no, but if you put it in a package with a reduction in the price of petrol, or in a package including better roads and better public transport, a majority of motorists will support it.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) Why do you think Londoners have changed their minds about cars since they replaced horses in their city?
 - 2) How does this system help public transport? (Give two reasons)
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWER WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) If motorists want to drive into London between 7.00 a.m. and 6.30 p.m., they are charged some money.
 - 4) The Government agreed to support this plan introduced by the Mayor.
 - 5) In spite of this plan, traffic has not decreased in London.
 - 6) Most motorists will support the plan if it is combined with other measures.


(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **opposite** for PLEASED (adjective) (line 1) (0.25 points)
- 8) Find in the text the word that has the following definition: (0.25 points)
"Sum of money paid as punishment for breaking a law or rule"
- 9) Give one **adjective** with the **same root** as SUCCESS (noun) (line 5) (0.25 points)
- 10) Give one **noun** with the **same root** as IMPROVE (verb) (line 10) (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into the **active voice**: (0.5 points)
The scheme had been introduced by the Mayor, Ken Livingstone.
- 12) Complete the following sentence: If I were a driver, ... (0.5 points)
- 13) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
In 2001 the councillor said: "The city will launch a radical traffic plan next February"
- 14) Give a question for the underlined words: (0.5 points)
This system has been running for two years.

(C) PRODUCCION (3 points)

- 15) Write a **composition** (80-100 WORDS). Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.
- a) Give reasons for and against reducing traffic in the city centre.
 - b) Would you like to be a politician? Why?

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2005)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PLANES DE 1994 y DE 2002 ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	---	---

Instrucciones:	a) Duración: 1 hora y treinta minutos b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas
-----------------------	--

MARRIED OR SINGLE?

The health benefits of being married are so large that single men are at greater risk of dying than smokers, says a study. This study looked at comparative risks over a seven year period but experts warned that the lifetime risks of smoking were much higher. Scientists have frequently found that married men and women tend to be in better health than their single counterparts. This is partly because of the "social support" of having a wife or husband and perhaps because both single men and women have a worse lifestyle and no-one to take care of them.

Moreover, the latest study by researchers at the University of Limerick showed that, even when the effects of smoking, drinking and other poor lifestyles were taken into account, married men had a much lower risk of death. Professor Martin Smith, who led the research, suggested that male smokers should get married as soon as possible to avoid the risk. He said: "It is clear that a ring of gold, rather than money, is what keeps people alive." However, while over a seven year period, the risks of smoking compared to single life are similar, over a lifetime period the risks of smoking are much higher. Scientists think a long-term smoker has a one in two chance of dying prematurely.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT.
USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) Why could marriage be good for your health?
 - 2) What is the risk of lifetime smoking?
- b) ARE THESE STATEMENTS **TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
- 3) Married people are usually healthier than single people.
 - 4) Money can make you live longer.
 - 5) Recent studies confirm that the effects of smoking and drinking are worse in married men than in single men.
 - 6) Lifetime smokers have the same possibilities of dying as single people.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text a **synonym** for PROBABILITY (noun) (0.25 points)
- 8) Find in the text the word which has the following **definition**:
 "Someone who knows a lot of a particular subject" (0.25 points)
- 9) Give a noun with the same root as WARN (verb) (line 2) (0.25 points)
- 10) Give one **opposite** for LARGE (adjective) (line 1) (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into **Reported Speech**: (0.5 points)
 My aunt said: "Single men should drive slowly if they want to live longer"
- 12) Give a question for the **underlined** words:
 I've been married for twenty years (0.5 points)
- 13) **Complete** the following sentence: (0.5 points)
 I would give up smoking if ...
- 14) **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary. (0.5 points)
 That man talks a lot. He has more chances to become a politician.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.
- a) Smoking as a social problem nowadays.
 - b) Married or single? Advantages and disadvantages.

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2005)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	BACHILLERATO ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
---	--	---

Instrucciones: a) Duración: Una hora y treinta minutos b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas

THE GLOBAL VILLAGE

In Aguaviva, a remote village in Aragón, significant details suggest that life here is not typical. To begin with, the size of classes in the local school: the number of students per class is considerably higher here than in other small villages. Very few places as far from big cities as Aguaviva can pride on such a substantial attendance. This happens when many schools in the small villages of "deep Spain" close every year, anticipating the death of communities with a history that can be traced back to the Middle Ages.

In Aguaviva, another remarkable abnormality can be detected in the children's voices: Uruguayan-accented Spanish can be heard, as well as Romanian. Foreigners now make up nearly half of all the pupils. They are all new arrivals. According to the school's headmistress, "At the beginning, the villagers thought it was just another of those bright ideas the mayor has."

The idea that occurred to Aguaviva's mayor is simple: fight the danger of extinction by importing children. Foreign families with at least two children of school age can apply for a "social package", which includes a job and a house, as long as they promise to live there for at least five years. So far ten families, carefully selected from thousands of applicants, have emigrated to Aguaviva.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.

- 1) Why is the size of classes in Aguaviva larger than in other rural villages? (1 point per answer)
- 2) What is Aguaviva's strategy for survival?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.

- 3) Aguaviva is not far from Aragón's capital. (0.5 points per answer)
- 4) The number of Spanish children is now smaller than the number of foreign children at Aguaviva's school.
- 5) Foreign families with three children can apply for a "social package".
- 6) Only ten families have applied for a "social package".

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Complete the series with another word of the same semantic group: (0.25 points)
 ARGENTINIAN – URUGUAYAN – PERUVIAN
- 8) Find in the text the word which has the following definition (noun): (0.25 points)
 "The chief authority of a city"
- 9) Find in the text one opposite for CARELESSLY (adverb) (0.25 points)
- 10) Give an adjective with the same root as HISTORY (noun) (line 4) (0.25 points)
- 11) Fill in the gap with the correct form of the verb in brackets: (0.5 points)
 While I (drive) _____ down the road, I came across a big cow.
- 12) Complete the following conditional sentence: (0.5 points)
 If all those foreign families hadn't arrived at Aguaviva, ...
- 13) Turn the following sentence into the passive voice: (0.5 points)
 You can't expect my little sister to behave responsibly.
- 14) Join the following sentences using an appropriate linker (do not use AND or BUT). Make changes if necessary. (0.5 points)
 He has been attending Italian lessons. His family moved to Rome five years ago.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) Write a composition (80-100 WORDS) Choose ONE of the following options. Specify your option.
 - a) Advantages and disadvantages of living in the city and in the country.
 - b) What are the effects of immigration in the life of our country?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2005)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PLANES DE 1994 y DE 2002 ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

Instrucciones:	a) Duración: 1 hora y treinta minutos b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas
----------------	--

SPYPHONES

A device first used by German tank drivers in 1942 can prove to be helpful in everyday life: people will no longer have to run out of pubs when their mobile rings showing the number of their boss or their partner. They will talk freely knowing that the person on the other end cannot hear a thing going around them: the roar of the crowd, loud music, or a friend's laughter.

5 The device, which is worn around the neck, does not transmit outside noise as it does not use a microphone; instead, a microchip translates voice vibrations in the skin into electrical impulses that are then turned into words. It can be worn under the collar of a shirt, and you can only see an earpiece, although a wireless version is also being developed.

10 The apparatus has been brought to Britain by Andrew Darby, who saw it in a spy shop in Hong Kong. He thinks that it can be especially beneficial to emergency services, construction industry and sports people, who could communicate with each other in very noisy situations. However, it doesn't work if you are unable to hear someone speaking to you over the phone. So do not try to go to a rock concert and ring your boss telling them you are at the doctor's.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)

- 1) What is the main contribution of the new device to mobile phones?
- 2) How will mobile users know that the device is operative?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

- 3) Thanks to the device people will be able to get out of public places when they see the number of their boss.
- 4) A microphone prevents outside noise from interrupting the conversation.
- 5) The device can't be seen because it is worn under the user's clothes.
- 6) The first model of the device has a wire connecting the earpiece.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **opposite** for HELPFUL (adjective) (line 1) (0.25 points)
- 8) Find in the text a **synonym** for BUILDING (noun) (0.25 points)
- 9) Find in the text the word which has the following **definition**: (0.25 points)
"person who controls or gives orders to workers"
- 10) Give a noun with the same root as LOUD (adjective). (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into the **passive voice**. (0.5 points)
You can't hear anything on a helicopter.
- 12) Turn the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
Michael wondered: "Why do I do this every day?"
- 13) Complete the following sentence: (0.5 points)
If I had known the truth about Larry . . .
- 14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use **all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

40 dollars | me | wine | charged | they | the | for

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. Specify your option.
 - a) Good and bad uses of new technologies.
 - b) Would you like to work or volunteer for an emergency service? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2005)

	UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PLANES DE 1994 y DE 2002 ANÁLISIS DE TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)
--	---	---

- Instrucciones: a) Duración: 1 hora y treinta minutos
 b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas

YELLOW JOURNALISM

Yellow journalism is a type of journalism in which sensationalism triumphs over facts. Some journalists employ colourful language and exaggeration to make a dull, dry story more exciting; sometimes facts are not carefully checked, and even entire incidents are falsified. "Human interest" stories, accounts of murders, scandals and gossip are habitually covered by the yellow press, which developed in the 19th century, especially in the United States.

5 Two early examples of yellow newspapers were the *New York World* and the *New York Journal American*, published by magnates Joseph Pulitzer and William Randolph Hearst, respectively. They used a populist approach to political and social issues, and competed with each other with attractive illustrations, articles by talented writers, and cartoons (one of these, called "The Yellow Kid", gave the journals their nickname). These papers had large circulations and financial success; they became models for the popular press, and a powerful influence on public opinion.

10 The Spanish/American War of 1898, for example, was preceded by intense campaigns in the yellow press encouraging the U.S. public's patriotism and sympathy for Cuban rebels. Sensational anti-Spanish stories were published distorting the news. Hearst is said to have told his reporters in Cuba, when they found the situation peaceful: "You supply the pictures, and I'll supply the war".

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) How are facts treated by yellow journalism?
 - 2) Why is the sensationalist press known as "yellow journalism"?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) The news published by the yellow press is always true.
 - 4) Hearst's and Pulitzer's papers were not read by many people.
 - 5) Hearst and Pulitzer encouraged an anti-war atmosphere.
 - 6) Hearst sent his reporters to Cuba after the war had started.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text one **opposite** for BORING (adjective) (0.25 points)
- 8) Give one **synonym** for INCIDENT (line 3) (noun) (0.25 points)
- 9) Find in the text one **synonym** for USE (verb) (0.25 points)
- 10) Find in the text **the word** which has the following definition (0.25 points)
 "a familiar or humorous denomination for a person or thing" (noun).
- 11) Turn the following sentences into **reported speech**: (0.5 points)
 "Buy me the paper if you're going out", Alice asked her brother.
- 12) Turn the following sentence into **the passive voice**: (0.5 points)
 Many people consider the yellow press dishonest.
- 13) Join the following sentences using a **relative**. Make changes if necessary (0.5 points)
 Clark Kent worked for a newspaper. The newspaper was called 'The Daily Planet'.
- 14) Give a question for the **underlined** words: (0.5 points)
 The yellow press specializes in scandal and gossip.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) Write a **composition (80-100 WORDS)** Choose **ONE** of the following options. **Specify** your option.
- a) Gossip and yellow journalism in the Spanish media. Give your opinion.
 - b) Would you like to become famous and appear on TV?

Reserva 1 (BACHILLERATO, 2006)



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

Instrucciones: a) Duración: Una hora y treinta minutos.
b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.

SMOKING IN PUBS?

- The Government is going to forbid smoking in all pubs under new proposals to protect drinkers and bar staff from passive smoking. The Cabinet has given up plans to make an exception with pubs that do not serve food, and is preparing to allow pubs to have separate "smoking rooms". Similarly, Patricia Hewitt, the Secretary of State for Health, is examining plans to allow a "smoking-carriage option" (smoking is banned on almost all British trains). It would keep the bar smoke-free, protect staff, but permit smokers to light up in a separate area.
- 5 The Government had been worried about being accused of discriminating against smokers, particularly working-class Labour voters. The plan for a total prohibition was going to be discussed at a cabinet meeting this week but the deliberation has been postponed after last-minute doubts. Ms Hewitt is said to support a full prohibition but wants to find a practical solution acceptable to the whole Cabinet. Ministerial supporters of a complete ban believe that forbidding smoking in the workplace would help addicts to give up their habit. Others in Government think they would be accused of operating an "overprotective state" if they prohibited smoking.
- 10 Smoking-related diseases kill more than 100,000 people a year and cost the National Health Service millions of pounds treating people with such diseases. The move is now publicly welcomed.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) Why was the Government worried?
 - 2) Why did some members of the Government disagree with the prohibition?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) The Government will prohibit pubs from serving food.
 - 4) There are smoking-carriages on all British trains.
 - 5) Labour voters are being discriminated against by the Government.
 - 6) The Government expects to save millions of pounds.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text one **opposite** for FORBID (verb) (line 1) (0.25 points)
- 8) Give one **synonym** for PROPOSALS (noun) (line 1) (0.25 points)
- 9) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
"group of persons carrying on work under manager" (noun)
- 10) Give an adjective with the same **root** as DOUBT (noun) (line 8). (0.25 points)
- 11) Turn the following sentence into the **passive voice**. (0.5 points)
The lobby is putting severe pressure on Ministers.
- 12) Join the following sentences using a **relative**. Make changes if necessary. (0.5 points)
John has given up smoking. He was a heavy smoker.
- 13) Complete the following conditional sentence: (0.5 points)
If people didn't pay taxes,...
- 14) Use the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use all and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

A ALCOHOL PLANNED BAN GOVERNMENT TOTAL THE ON

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Should public money be spent on treating smoking-related diseases? Why?
 - b) What do you think of smoking in public places such as restaurants, pubs, etc.?

Reserva 2 (BACHILLERATO, 2006)



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

- Instrucciones:**
- a) Duración: Una hora y treinta minutos.
 - b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.

APRIL FOOL'S DAY!

In Spain, many people play tricks on December 28, Holy Innocents' Day. In many other countries, jokes are played on April 1—April Fool's Day. The reason seems to be that, up until the mid-sixteenth century, France celebrated New Year's Day on April 1, but in 1562 Pope Gregory XIII introduced a new calendar to the Christian world, which changed the date of the New Year to January 1. At that time news travelled slowly and some people continued to celebrate on April 1. These poor, misinformed people were referred to as "April Fools" and other people played tricks on them.

Nowadays, it seems that new technologies provide fresh ways of playing tricks on April 1. The Internet has given birth to a rise in popularity and proliferation of tricks and hoaxes. E-mail inboxes are bombarded with messages warning of terrible viruses that cause users to delete important data from their computers, or of credit card cheats that request personal information, including passwords and bank account numbers. In August 2001 an e-mail containing a photo of a shark trying to attack a helicopter was received by e-mail throughout the world. The e-mail claimed the photo was National Geographic's "Photo of the Year", but National Geographic said that the photo was a fake and finally found the people responsible for making the composite image.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) How did the tradition of April Fool's Day originate?
 - 2) How can you play a trick on someone using the new technologies? Give two examples.
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) New Year's Day has always been celebrated on the same day.
 - 4) New technologies help people to avoid tricks.
 - 5) A shark attacked a helicopter in August 2001.
 - 6) National Geographic was responsible for an April Fools' Day joke.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Find in the text one **synonym** for NEW (adjective) (0.25 points)
- 8) Find in the text a **word meaning**: "remove by cutting out or erasing" (verb) (0.25 points)
- 9) Complete the series with **another word** of the same **semantic group**: (0.25 points)
SEE, LOOK, OBSERVE, CONTEMPLATE
- 10) Which word is not a **preposition**? (0.25 points)
THROUGH OF OR FOR
- 11) Fill in the gap with a correct **form** of the **verb** in brackets. (0.5 points)
When she arrived home, her husband (not cook) _____ dinner yet.
- 12) Turn the following sentence into the **active voice**. (0.5 points)
They were shown a picture of an attacking shark.
- 13) Give a question for the **underlined words**. (0.5 points)
The e-mail warned about terrible viruses infecting computers.
- 14) Join the following sentences using a **relative**. Make changes if necessary. (0.5 points)
He received an e-mail. Its content was spam.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A COMPOSITION (80-100 WORDS). CHOOSE ONE OF THE FOLLOWING OPTIONS. SPECIFY YOUR OPTION.
- a) Can you tell a joke that you have played on someone or one that has been played on you?
 - b) How has the Internet changed people's habits?

Reserva 3 (BACHILLERATO, 2006)



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

- Instrucciones:**
- a) Duración: Una hora y treinta minutos.
 - b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.

DON'T FORGET THE CLASSICS

Read the best books first, or you may not have a chance to read them at all. This seems good advice nowadays since most students read just a few classics in high school. Their teachers, tired of pushing teenagers through 19th century novels, long ago replaced traditional works with more reader-friendly texts. Consequently, we have a generation of students who never heard of Odysseus or turned on the switch in Victor Frankenstein's laboratory.

Students who are used to the pace of MTV and video games have less and less patience for slow-moving plot and detailed, descriptive passages. In an attempt to reach this new audience, teachers brought contemporary and multicultural literature into their classrooms. But there is the danger of forgetting literary criteria. Instead of choosing books with literary merit—universal themes, rich language, complex characters—teachers select simpler stories with characters to whom they think their students can relate.

Hopefully, reading such high-interest, familiar stories would lead students to increasingly challenging works. However, many teenagers never take the next step. Teenagers are hungry for stories that mirror their lives. Yet students also need books that are windows to other worlds. We should not underestimate our students' ability to make connections between Odysseus's heroic journey and their own personal odysseys.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) **ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS.** (1 point per answer)
 - 1) How different is MTV from the classics?
 - 2) What criteria are used to choose high school readings?
- b) **ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT.** (0.5 points per answer)
 - 3) Nowadays teachers like using 19th century novels in their courses.
 - 4) Literature courses are changing to attract students.
 - 5) Most students who first read familiar stories then continue with classics.
 - 6) Students will enjoy the classics if they are taught.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give an adjective with the same root as FORGET (verb) (headline) (0.25 points)
- 8) Find in the text a **synonym** for OPPORTUNITY (noun) (0.25 points)
- 9) Find in the text the word which has the following **definition**: (0.25 points)
"the plan or main story of a literary work" (noun)
- 10) Give one **opposite** for FAMILIAR (adjective) (line 11) (0.25 points)
- 11) **Join** the following sentences using a **relative pronoun**. Make changes if necessary. (0.5 points)
John Bloom died recently. His novel "The French Affair" was made into a beautiful film."
- 12) **Turn** the following sentence into **reported speech**: (0.5 points)
The doctor asked: "Do you ever feel this pain in your stomach before meals?"
- 13) **Join** the following sentences using an appropriate linker (do **not** use **AND** or **BUT**). Make changes if necessary. (0.5 points)
Any English conversation must begin with the weather. The English weather is not a fascinating topic.
- 14) **Use** the words in the boxes to make a **meaningful sentence**. Use **all** and only the words in the boxes without changing their form. (0.5 points)

THE | AT | ? | YOU | ENJOY | DID | PARTY | DANCING

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A **COMPOSITION** (80-100 WORDS). CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY YOUR OPTION.**
 - a) What is your favourite kind of books? Why?
 - b) Do you think young people prefer computers and video games to reading books? Why?

Reserva 4 (BACHILLERATO, 2006)



UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANÁLISIS DE TEXTO
EN LENGUA
EXTRANJERA
(INGLÉS)

- Instrucciones:**
- a) Duración: Una hora y treinta minutos.
 - b) La puntuación de cada pregunta está indicada en las mismas.

A LIFE'S AMBITION: TO CROSS THE BORDER

Until recently the main news about immigration in this part of the world focused on the boatloads of Africans attempting to reach the shores of southern Spain. Lately, however, a new phenomenon has hit the headlines: immigrants have been storming the borders between Morocco and the Spanish enclaves of Ceuta and Melilla massively.

The double three-metre-high barbed-wire fences that divide Spanish and Moroccan territories have not put them off. Hundreds or even thousands of sub-Saharan Africans camp out in the woods near the border. They choose their place and moment carefully according to the position of the Spanish and Moroccan guards, and use their handmade ladders to scale the fences always after dark. If several hundreds attempt to get across, at least a few are bound to succeed.

"These men and women can go nowhere else because they have nothing to eat; they have no job and many have no family left. That's why they are going to try it again and again," says the president of a non-profit organization that tries to provide aid for these immigrants. Meanwhile, the centres that run as temporary shelters for homeless immigrants are more than overflowing.

(A) COMPREHENSION (4 points)

- a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)
- 1) What has changed about immigrants' efforts to reach Spain?
 - 2) Which are the two means that Spain uses to prevent Africans from crossing the border?
- b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH THE PRECISE WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)
- 3) Immigrants are so desperate that they jump the fence at any time.
 - 4) The double three-metre-high barbed-wire fence is effective.
 - 5) Poverty is the only reason why they risk their lives.
 - 6) There are not enough temporary shelters for immigrants.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

- 7) Give one **synonym** for BORDER (line 3) (0.25 points)
- 8) Find in the text **the word** which has the following definition (0.25 points)
"a place giving protection from bad weather or danger" (noun)
- 9) Give an **adjective** with the **same root** as PROFIT (line 9) (0.25 points)
- 10) Give one **opposite** for TEMPORARY (adjective) (line 10) (0.25 points)
- 11) Rewrite the sentence **without changing its meaning**. **Begin** as indicated. (0.5 points)
These men and women can go nowhere else.
These men and women cannot ...
- 12) **Complete** the following sentence: (0.5 points)
If rich countries helped poor ones...
- 13) **Turn** the following sentence into **the passive voice**: (0.5 points)
A new phenomenon has hit the headlines
- 14) Give a question for the **underlined words**: (0.5 points)
Africans wait in the woods for the right moment.

(C) PRODUCTION (3 points)

- 15) WRITE A **COMPOSITION** (80-100 WORDS). CHOOSE **ONE** OF THE FOLLOWING OPTIONS. **SPECIFY** YOUR OPTION.
- a) Would you like to go abroad for a temporary job? Why?
 - b) Why do African immigrants want to come to Spain?

APÉNDICE 6

**Códigos de ética y de
prácticas en la evaluación de
lenguas**

Code of Ethics for ILTA

(Adopted at the annual meeting of ILTA held in Vancouver, March 2000)

This, the first Code of Ethics prepared by the International Language Testing Association (ILTA), is a set of principles which draws upon moral philosophy and serves to guide good professional conduct. It is neither a statute nor a regulation and it does not provide guidelines for practice, but it is intended to offer a benchmark of satisfactory ethical behaviour by all language testers. It is associated with a separate Code of Practice (in progress). The Code of Ethics is based on a blend of the principles of beneficence, non-maleficence, justice, a respect for autonomy and for civil society.

This Code of Ethics identifies 9 fundamental principles, each elaborated on by a series of annotations which generally clarify the nature of the principles; they prescribe what ILTA members ought to do or not do, or more generally how they ought to comport themselves or what they, or the profession, ought to aspire to; and they identify the difficulties and exceptions inherent in the application of the principles. The Annotations further elaborate the Code's sanctions, making clear that failure to uphold the Code may have serious penalties, such as withdrawal of ILTA membership on the advice of the ILTA Ethics Committee.

Although this Code derives from other similar ethical codes (stretching back into history), it does endeavour to reflect the ever changing balance of societal and cultural values across the world, and for that reason should be interpreted by language testers in conjunction with the associated Code of Practice.

All professional codes should inform professional conscience and judgement. This ILTA Code of Ethics does not release language testers from the obligations and responsibilities laid on them by other Codes to which they have subscribed or from their duties under the legal codes, both national and international, to which they may be subject.

Language testers are independent moral agents and sometimes they may have a personal moral stance which conflicts with participation in certain procedures. They are morally entitled to refuse to participate in procedures which would violate personal moral belief. Language testers accepting employment positions where they foresee they may be called on to be involved in situations at variance with their beliefs have a responsibility to acquaint their employer or prospective employer with this fact. Employers and colleagues have a responsibility to ensure that such language testers are not discriminated against in their workplace.

The Code of Ethics is instantiated by the Code of Practice (currently under preparation by ILTA). While the Code of Ethics focuses on the morals and ideals of the profession, the Code of Practice identifies the minimum requirements for practice in the profession and focuses on the clarification of professional misconduct and unprofessional conduct.

Both the Code of Ethics and the Code of Practice need to be responsive to the needs and changes within the profession and, in time, these Codes will require revision in response to changes in language testing and in society. The Code of Ethics will be reviewed within five years, or earlier if necessary.

Principle 1

Language testers shall have respect for the humanity and dignity of each of their test takers. They shall provide them with the best possible professional consideration and shall respect all persons' needs, values and cultures in the provision of their language testing service.

Annotation

- Language testers shall not discriminate against nor exploit their test takers on grounds of age, gender, race, ethnicity, sexual orientation, language background, creed, political affiliations or religion, nor knowingly impose their own values (for example social, spiritual, political and ideological), to the extent that they are aware of them.
- Language testers shall never exploit their clients nor try to influence them in ways that are not related to the aims of the service they are providing or the investigation they are mounting.
- Sexual relations between language testers and their test takers are always unethical.
- Teaching and researching language testing involving the use of test takers (including students) requires their consent; IT ALSO REQUIRES respect for their dignity and privacy. Those involved should be informed that their refusal to participate will not affect the quality of the language tester's service (in teaching, in research, in development, in administration). THE USE OF all forms of media (paper, electronic, video, audio) involving test takers requires informed consent before being used for secondary purposes.
- Language testers shall endeavour to communicate the information they produce to all relevant stakeholders in as meaningful a way as possible.
- Where possible, test takers should be consulted on all matters concerning their interests.

Principle 2

Language testers shall hold all information obtained in their professional capacity about their test takers in confidence and they shall use professional judgement in sharing such information.

Annotation

- In the face of the widespread use of photocopied materials and facsimile, computerized test records and data banks, the increased demand for accountability from various sources and the personal nature of the information obtained from test takers, language testers are obliged to respect test takers' right to confidentiality and to safeguard all information associated with the tester-test taker relationship.
- Confidentiality cannot be absolute, especially where the records concern students who may be competing for admissions and appointments. A careful balance must be maintained between preserving confidentiality as a fundamental aspect of the language tester's professional duty and the wider responsibility the tester has to society.
- Similarly, in appropriate cases, the language tester's professional colleagues also have a right to access data of test takers other than their own in order to improve the service the profession offers. In such cases, those given access to data should agree to maintain confidentiality.
- Test taker data collected from sources other than the test taker directly (for example from teachers of students under test) are subject to the same principles of confidentiality.
- There may be statutory requirements on disclosure, for example where the language tester is called as an expert witness in a law court or tribunal. In such circumstances, the language tester is released from his/her professional duty to confidentiality.

Principle 3

Language testers should adhere to all relevant ethical principles embodied in national and international guidelines when undertaking any trial, experiment, treatment or other research activity.

Annotation

- Language testing progress depends on research, which necessarily involves the participation of human subjects. This research shall conform to generally accepted principles of academic inquiry, be based on a thorough knowledge of the professional literature; and be planned and executed according to the highest standards.
- All research must be justified; that is proposed studies shall be reasonably expected to provide answers to questions posed.
- The human rights of the research subject shall always take precedence over the interests of science or society.
- Where there are likely discomforts or risks to the research subject, the benefits of that research should be taken into account but must not be used in themselves to justify such discomforts or risks. If unforeseeable harmful effects occur, the research should always be stopped or modified.
- An independent Ethics Committee should evaluate all research proposals in order to ensure that studies conform to the highest scientific and ethical standards.
- Relevant information about the aims, methods, risks and discomforts of the research shall be given to the subject in advance. The information shall be conveyed in such a way that it is fully understood. Consent shall be free, without pressure, coercion or duress.
- The subject shall be free to refuse to participate in or to withdraw from, the research at any time prior to publication of research results. Such refusal shall not jeopardise the subject's treatment.
- Special care shall be taken with regard to obtaining prior consent in the case of subjects who are in dependent relationships (for example, students, the elderly, proficiency challenged learners).
- In the case of a minor, consent shall be obtained from a parent or guardian but also from the child if he is of sufficient maturity and understanding.
- Confidential information obtained in research shall not be used for purposes other than THOSE specified in the approved research protocol.
- Publication of research results shall be truthful and accurate.
- Publication of research reports shall not permit identification of the subjects who have been involved.

Principle 4

Language testers shall not allow the misuse of their professional knowledge or skills, in so far as they are able.

Annotation

- Language testers shall not knowingly use their professional knowledge or skills to advance purposes inimical to their test takers' interests. When the progress of the tester's intervention is not directly to the benefit of the test takers(for example when they are asked to act as trial subjects for a proficiency test designed for some other situation), its nature shall be made absolutely clear.

- Non-conformity with a society's prevailing moral, religious etc values, or status as an unwelcome migrant, shall not be the determining factor in assessing language ability.
- Whatever the legal circumstances, language testers shall not participate, either directly or indirectly in the practice of torture or other forms of cruel, inhuman or degrading punishment (see Declaration of Tokyo 1975).

Principle 5

Language testers shall continue to develop their professional knowledge, sharing this knowledge with colleagues and other language professionals.

Annotation

- Continued learning and advancing one's knowledge are fundamental to the professional role; failure to do so constitutes a disservice to test takers.
- Language testers shall make use of the various methods of continuing education that are available to them. These may involve participation in continuing language testing programmes and professional conferences, and the regular reading of relevant professional publications.
- Language testers shall take the opportunity to interact with colleagues and other relevant language professionals as an important means of developing their professional knowledge.
- Language testers shall share new knowledge with colleagues by publication in recognized professional journals or at meetings.
- Language testers shall be expected to contribute to the education and professional development of language testers in training and to the drawing up of guidelines for the core requirements of that training.
- Language testers shall be prepared to contribute to the education of students in the WIDER language professions.

Principle 6

Language testers shall share the responsibility of upholding the integrity of the language testing profession.

Annotation

- Language testers shall promote and enhance the integrity of their profession by fostering a sense of trust and mutual responsibility among colleagues. In the event of differences of opinion, viewpoints should be expressed with candour and respect rather than by mutual denigration.
- Language testers develop and exercise norms on behalf of society. As such theirs is a privileged position which brings with it an obligation to maintain appropriate personal and moral standards in their professional practice, and in those aspects of their personal life which may reflect upon the integrity of that practice.
- Language testers who become aware of unprofessional conduct by a colleague shall take appropriate action; this may include a report to the relevant authorities.
- Failure to uphold this Code of Ethics will be regarded with the utmost seriousness and could lead to severe penalties including withdrawal of ILTA membership.

Principle 7

Language testers in their societal roles shall strive to improve the quality of language testing, assessment and teaching services, promote the just allocation of those services and contribute to the education of society regarding language learning and language proficiency.

Annotation

- Language testers have a particular duty to promote the improvement of language testing provision/services in that many of their test takers are disenfranchised and lack power on account of their non-native speaker status.
- Language testers shall be prepared by virtue of their knowledge and experience to advise those responsible for the provision of language testing services.
- Language testers shall be prepared to act as advocates and join with others in ensuring that language testing test takers have available to them the best possible language testing service.
- Language testers shall be prepared to work with advisory, statutory, voluntary and commercial bodies that have a role in the provision of language testing services.
- Language testers shall take appropriate action if services, by reason of fiscal restriction or otherwise, fall below minimal standards. Exceptionally, language testers may have to dissociate themselves from such services provided that this is not harmful to their test takers.
- Language testers shall be prepared to interpret and disseminate relevant scientific information and established professional opinions to society. In so doing, language testers shall clarify their status as either spokespersons for a recognised professional body or not. If the views expressed are contrary to those generally held, they shall so indicate.
- It is reasonable for language testers to make scientifically substantiated contributions to public debate on sensitive socio-political issues, such as race, disadvantage and child rearing.
- Language testers shall differentiate between their role as educators based on professional knowledge and their role as citizens.
- In fulfilling their responsibilities under this principle, language testers shall take care to avoid self-promotion and the denigration of colleagues.
- Language testers shall make clear that they do not claim (and are not seen to claim) that they alone possess all the relevant knowledge.

Principle 8

Language testers shall be mindful of their obligations to the society within which they work, while recognising that those obligations may on occasion conflict with their responsibilities to their test takers and to other stakeholders.

Annotation

- When test results are obtained on behalf of institutions (government departments, professional bodies, universities, schools, companies) language testers have an obligation to report those results accurately, however unwelcome they may be to the test takers and other stakeholders (families, prospective employers etc).
- As members of the society in which they work, language testers should recognise their obligation to the testing requirements of that society, even when they may not themselves agree with them. Where their disagreement is of sufficient strength to qualify as a conscientious objection, they should have the right to withdraw their professional services.

Principle 9

Language testers shall regularly consider the potential effects , both short and long term on all stakeholders of their projects, reserving the right to withhold their professional services on the grounds of conscience.

Annotation

- As professionals, language testers have the responsibility to evaluate the ethical consequences of the projects submitted to them. While they cannot consider all possible eventualities, they should engage in a thorough evaluation of the likely consequences and, where those consequences are in their view professionally unacceptable, withdraw their services. In such cases, they should as a matter of course consult with fellow language testers to determine how far their view is shared, always reserving the right, where their colleagues take a different view, to make an individual stand on the grounds of conscience.

© Copyright ILTA

ILTA: Draft Code of Practice: Version 3

21 June 2005

Introduction

On behalf of the ILTA Code of Practice Committee [Alan Davies (Chair), Charles Alderson, Glenn Fulcher, Randy Thrasher, Liz Hamp-Lyons, Antony Kunnan, Charles Stansfield], I am sending this Version 3 to the President of ILTA with the recommendation that the document should now be circulated as a draft CoP to ILTA members so that they all have a chance to read it before the Ottawa meeting.

At the Ottawa meeting I shall propose that this Version 3 be adopted as a draft CoP, without amendment, and sent out with the Minutes for discussion and feedback over the next 6-9 months. If that is agreed, then we should be in a position at LTRC 2006 in Melbourne to agree on a definitive text.

Alan Davies

Part 1 Code of Good Testing Practice (Based on JLTA)

A. Basic Considerations for good testing practice in all situations

1. The test developer's understanding of just what the test, and each sub-part of it, is supposed to measure (its construct) must be clearly stated.
2. All tests, regardless of their purpose or use, must provide information which allows valid inferences to be made. Validity refers to the accuracy of the inferences and uses that are made on the basis of the test's scores. If, for example, the test purports to be measuring the ability to use English in business communication, the test score inference of interpretation is valid to the degree that it does in fact measure that ability. However, the ability to use English in business communication is a construct. The test developer must spell out just what that construct is or what it consists of. The test score inference or interpretation can be valid only if the test construct offers as accurate as possible a picture of the skill or ability it is supposed to measure.
3. All tests, regardless of their purpose or use, must be reliable. Reliability refers to the consistency of the test results, to what extent they are generalizable and therefore comparable across time and across settings.

DRAFT COP, p.1

B. Responsibilities of test designers and test writers

1. Test design should include a determination and explicit statement of the test's intended purpose(s).
2. A test designer must decide on the construct to be measured and state explicitly how that construct is to be operationalized.
3. The specifications of the test and the test tasks should be spelled out in detail.
4. The work of the task and item writers needs to be edited before pretesting. If pretesting is not possible, the tasks and items should be analysed after the test has been administered but before the results are reported. Malfunctioning or misfitting tasks and items should not be included in the calculation of individual test takers' reported scores.
5. Information guides on scoring (also known as grading or marking schemes) must be prepared for test tasks requiring hand scoring. These guides must be tried out to demonstrate that they permit reliable evaluation of the test takers' performance.
6. Those doing the scoring should be trained for the task and both inter and intra-rater reliability should be calculated and published.
7. Test materials should be kept in a safe place and handled in such a way that no test taker is allowed to gain an unfair advantage over the other test takers.
8. Care must be taken to ensure that all test takers are treated in the same way in the administration of the test.
9. Scoring procedures must be carefully followed and score processing routines checked to make certain that no mistakes have been made.
10. Reports of the test results should be presented in such a way that they can be easily understood by the test takers and other stakeholders.

C. Obligations of institutions preparing or administering high stakes exams

Institutions (schools, companies, certification bodies, etc.) developing and administering entrance, certification, or other high stakes examinations must utilize test designers and task and item writers who are well versed in current language testing theory and practice and have native or near native competence in the language being tested. Items written by non-native speakers of the language being tested must be checked by competent native speakers of the language.

Responsibilities to test takers and related stakeholders:

(Before the test is administered)

The institution should provide all potential test takers with adequate information about the purpose of the test, the

DRAFT COP, p.2

construct (or constructs) the test is attempting to measure and the extent to which that has been achieved. Information should also be provided as to how the scores/grades will be allocated and how the results will be reported.

(At the time of administration)

The institution shall provide facilities for the administration of the test that do not disadvantage any test taker. Test administration materials should be carefully prepared and proctors trained and supervised so that each administration of the test can be uniform, assuring that all test takers receive the same instructions, time to do the test, and access to any permitted aids. If something occurs that calls into question the uniformity of the administration of the test, the problem should be identified and any remedial action to be taken to offset the negative impact on the affected test takers should be promptly announced.

In the case of speaking tests, the facilities shall be capable of proper invigilation and oversight, providing a safe and secure environment in professional surroundings for both the rater(s)/interlocutors and the test takers.

(At the time of scoring)

The institution shall take the steps necessary to see that each test taker's test paper is scored/graded accurately and the result correctly placed in the data-base used in the assessment. There should be on-going quality control checks to assure that the scoring process is working as intended.

(Other considerations)

If a decision must be made on candidates who did not all take the same test or the same form of a test, care must be taken to ensure that the different measures used are in fact comparable.

If more than one form of the test is used, inter-form reliability estimates should be published as soon as they are available.

D. Obligations of those preparing and administering publicly available tests

They should:

1. Make a clear statement as to what groups the test is appropriate for and for which groups it is not appropriate.
2. Make a clear statement of the construct the test is designed to measure in terms a layperson can understand.
3. Publish validity and reliability estimates and bias reports for the test along with sufficient explanation to allow potential test takers and test users to decide if the test is suitable in their situation.
4. Report the results in a form that will allow test users to draw the correct inferences from them.
5. Refrain from making any false or misleading claims about the test.

DRAFT COP, p.3

6. Publish a test takers' handbook which:

1. Explains the relevant measurement concepts so that they can be understood by non-specialists.
2. Reports evidence of the reliability and validity of the test for the purpose for which it was designed.
3. Describes the scoring procedure and, if multiple forms exist, the steps taken to ensure consistency of results across forms.
4. Explains the proper interpretation of test results and any limitations on their accuracy.

E. Responsibilities of users of test results

Persons who utilize test results for decision making must:

1. Use results from a test that is sufficiently reliable and valid to allow fair decisions to be made.
2. Make certain that the test construct is relevant to the decision to be made.
3. Clearly understand the limitations of the test results on which they will base their decision.
4. Take into consideration the standard error of measurement (SEM) of the device that provides the data for their decision.
5. Be prepared to explain and provide evidence of the fairness and accuracy of their decision making process.

F. Special considerations

In norm-referenced testing

The characteristics of the population on which the test was normed must be reported so that test users can determine if this group is appropriate as a standard to which their test takers can be compared.

In criterion referenced testing

The appropriateness of the criterion must be confirmed by experts in the area being tested.

Since correlation is not a suitable way of determining the reliability and validity of criterion referenced tests, methods appropriate for such test data must be used.

In computer adaptive testing

DRAFT CoP, p.4

The sample sizes must be large enough to assure the stability of the IRT estimates.

Test takers and other stakeholders must be informed of the rationale of computer adaptive testing and informed of the difference between paper and pencil tests and computer adaptive tests.

Part 2

G. Rights and Responsibilities of test takers (after APA)

As a test taker you have the right to:

1. Be informed of your rights and responsibilities as a test taker.
2. Be treated with courtesy, respect, and impartiality, regardless of your age, disability, ethnicity, gender, national origin, religion, sexual orientation or other personal characteristics.
3. Be tested with measures that meet professional standards and that are appropriate, given the manner in which the test results will be used.
4. Receive a brief oral or written explanation prior to testing about the purpose(s) for testing, the kind(s) of tests to be used, whether the results will be reported to you or to others, and the planned use(s) of the results. If you have a disability, you have the right to inquire and receive information about testing accommodations. If you have difficulty in comprehending the language of the test, you have a right to know in advance of testing whether any special arrangements may be available to you.
5. Know in advance of testing when the test will be administered, if and when test results will be available to you, and if there is a fee for testing services that you are expected to pay.
6. Have your test administered and your test results interpreted by appropriately trained individuals who follow professional codes of ethics.
7. Know if a test is optional and learn of the consequences of taking or not taking the test, fully completing the test, or cancelling the scores. You may need to ask questions to learn these consequences.
8. Receive a written or oral explanation of your test results within a reasonable amount of time after testing and in commonly understood terms.
9. Have your test results kept confidential to the extent allowed by law.
10. Present concerns about the testing process or your results and receive information about procedures that will be used to address such concerns.

As a test taker, you have the responsibility to:

1. Read and/or listen to your rights and responsibilities as a test taker.
2. Treat others with courtesy and respect during the testing process.
3. Ask questions prior to testing if you are uncertain about why the test is being given, how it will be given, what you will be asked to do, and what will be done with the results.
4. Read or listen to descriptive information in advance of testing and listen carefully to all test instructions. You should inform an examiner in advance of testing if you wish to receive a testing accommodation or if you have a physical condition or illness that may interfere with your performance on the test. If you have difficulty comprehending the language of the test, it is your responsibility to inform an examiner.
5. Know when and where the test will be given, pay for the test if required, appear on time with any required

DRAFT COP, P. 5

materials, and be ready to be tested.

6. Follow the test instructions you are given and represent yourself honestly during the testing.
 7. Be familiar with and accept the consequences of not taking the test, should you choose not to take the test.
 8. Inform appropriate person(s), as specified to you by the organization responsible for testing, if you believe that testing conditions affected your results.
 9. Ask about the confidentiality of your test results, if this aspect concerns you.
 10. Present any concerns you may have about the testing process or results in a timely, respectful way.
-

DRAFT COP, P. 6

Principles of Good Practice for ALTE Examinations

**Revised Draft
October 2001**

**Drafted by the ALTE Working Group on the Code of Practice
To be discussed by ALTE Members**

Contents

1.0	Introduction
1.1	The ALTE Code of Practice
1.2	Participants in the Examination Process
1.3	Achieving Good Practice
1.4	The Concept of Usefulness in Examinations
2.0	Examination Qualities: Achieving Good Practice
2.1	Validity
2.1.1	Construct-related evidence
2.1.2	Content-related evidence
2.1.3	Criterion-related evidence
2.1.4	Good Practice
2.2	Reliability
2.2.1	Aspects of reliability
2.2.2	Good Practice
2.3	Impact
2.3.1	Aspects of impact
2.3.2	Good Practice
2.4	Practicality
2.4.1	Aspects of practicality
2.4.2	Good Practice
2.5	Quality of Service
2.5.1	Aspects of quality of service
2.5.2	Good Practice
	Sources and references

1.0 Introduction

Fairness is an overriding concern in all aspects of assessment and provides a context for the *principles of good practice* discussed below.

Whenever examinations are widely used within educational contexts they affect not only individuals but also institutions and society as a whole. Given the potentially wide-ranging impact of examinations, it is important for both *examination developers* and the *examination users* to follow an established Code of Practice which will ensure that the assessment procedures are of high quality and that all stakeholders are treated fairly. A code of practice of this kind must be based on sound principles of good practice in assessment which allow high standards of quality and fairness to be achieved.

The discussion of what constitutes good practice presented in this paper is an attempt to reflect a concern for accountability in all areas of assessment which are undertaken by ALTE members. It recognizes the importance of *validation* through the collection of data and the role of *research and development* in examination processes. In this respect, it is likely that the principles which are outlined below will continue to evolve over time as research and development programmes expand.

1.1 The ALTE Code of Practice (1994)

1.1.1 In the fields of psychological and educational assessment, the USA has a long tradition of setting standards. In 1999 the latest edition of the *Standards for educational and psychological testing* (AERA/APA/NCME) was published, but earlier editions were around since 1954. In the field of language assessment, the *Standards* have influenced both language test developers and test users and are regularly referred to in the language testing literature (see for example Bachman 1990 and Bachman and Palmer 1996). In the USA since the early 80s, ETS have produced their own *Standards for Quality and Fairness* (1981, 1987, 2000) drawing heavily on the AERA/APA/NCME *Standards*.

More recently, ILTA - the International Language Testing Association – conducted a review of international testing standards (1995) and in 2000 published its *Code of Ethics* (2000); this document presents a set of nine principles with annotations which "*draws upon moral philosophy and serves to guide good professional conduct.*"

1.1.2 Within the European context the work of ALTE itself has begun to exert an influence in relation to professional standards. In 1994, ALTE published its first *Code of Practice* which set out the standards that members of the association aimed to meet in producing their language exams.

Prior to its publication, this *Code of Practice* was initially drafted and discussed by ALTE members in 1991-93. It drew on *The Code of Fair Testing Practices in Education* produced by the Washington D.C. Joint Committee on Testing Practices (1988) and was intended to be a broad statement of what the users of the examinations should expect and the roles and responsibilities of stakeholders in striving for *fairness*.

1.1.4 The *Code of Practice* identifies three major groups of stakeholders in the testing process:

- the *examination developers*, (i.e. examination boards and other institutions which are members of ALTE)
- the *examination takers*, who takes the examination by choice, direction or necessity
- the *examination users*, who requires the examination for some decision-making or other purpose.

1.1.5 In addition the Code of Practice lays down responsibilities of the stakeholder groups in *four broad areas*:

- developing examinations
- interpreting examination results
- striving for fairness
- informing examination takers

An important feature is that it emphasises the joint responsibility of the stakeholders and focuses on the responsibilities of the *examination users* as well as the *examination developers* in striving for fairness.

1.1.6 A supplementary document entitled *Principles of Good Practice for ALTE Examinations* was drafted (Saville and Milanovic, 1991 and 1993) and discussed at ALTE meetings (Alcalá de Henares, 1992, Paris and Munich, 1993). This document was intended to set out in more detail the *principles* which ALTE members should adopt in order to achieve their goals of high professional standards.

The approach to achieving good practice was influenced by a number of sources from within the ALTE membership (e.g. work being carried out by UCLES) and from the field of assessment at large, (e.g. the work of Bachman, Messick and the *AERA/APA/NCME Standards*, 1985).

ALTE members sought feedback on the document from eminent external experts in the field (Spolsky, Bachman, Jan-Mar 1994) and was discussed in Arnhem 1994. While it was not published in its entirety, parts of the document were later incorporated into the *Users Guide for Examiners* produced by ALTE on behalf of the Council of Europe (1997).

1.1.7 This revised version of *Principles of Good Practice for ALTE Examinations* (2001) is based on the earlier version but has been thoroughly updated and reworked in many parts. It addresses in more detail the central issues of *validity* and *reliability* and looks at the related issues surrounding the impact of examinations on individuals and on society.

1.1.8 This version, like the earlier drafts, draws heavily on the revised *AERA/APA/NCME Standards* document (1999) - especially in the sections on validity and reliability - as well as the work of Bachman, 1990 and Bachman and Palmer, 1996.

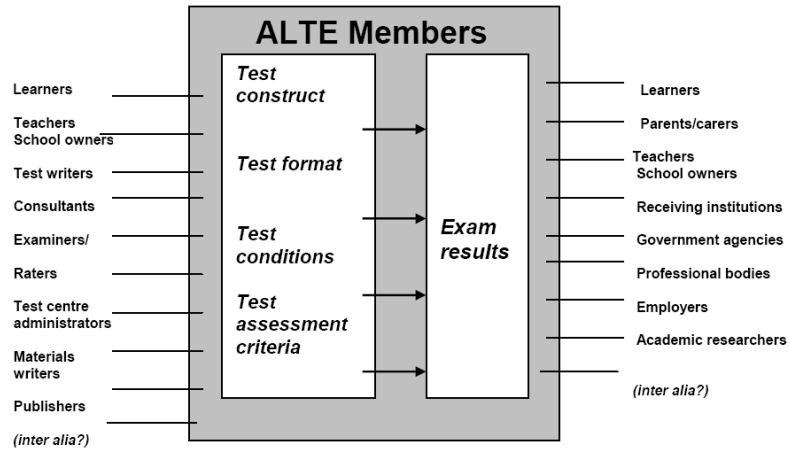
1.2 Participants in the Examination Process

1.2.1 Examinations affect not only individuals but institutions and society as a whole as noted in the ALTE *Code of Practice*. However, The three broad categories of stakeholder identified in the *Code of Practice* do not represent the full range of participants in the examination processes surrounding the ALTE examinations.

The individuals who are affected by the exams include the takers and their sponsors (students, parents, teachers, job applicants, employees etc). In addition there are the professionals and academics involved in the process of designing, writing, administering and validating the exams themselves (i.e. teachers, item writers, consultants, examiners, school owners, test centre administrators, supervisors, text-book writers etc.).

The institutions affected may include schools, universities and colleges, government agencies, publishers, businesses and industry.

Individuals and institutions benefit when testing helps them achieve their goals, and society benefits when the achievement of these goals contributes to the general good.



This diagram shows the wide range of stakeholders who can be considered *participants in the examination processes*; they include those who contribute to the production and administration of ALTE examinations and those who make use of the test scores and certificates.

ALTE members must be prepared to monitor the views and attitudes of this constituency and to review/change what they do in light of the way these stakeholders use the exams and what they think about them.

1.3 Achieving Good Practice

1.3.1 The appropriate involvement of the stakeholder groups (outlined above) in examination processes is an important principle in achieving good practice.

Principles of Good Practice	Revised Draft - 2001
1.3.2	<p>Achieving good practice also depends on two fundamental principles:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) the rational planning and management of resources relating to the development, administration and validation of examinations; b) the collection, storage and use of data/information about all aspects of the examining process. <p>Failure to capture adequate data means that <i>evidence</i> of standards being reached and maintained cannot be provided (e.g. regarding validity, reliability, impact and practicality).</p>
1.3.3	<p>Good practice and thus high quality examinations can only be achieved if appropriate procedures are implemented for <i>managing</i> all aspects of the examination process. It is therefore necessary to adopt a rational approach (that incorporates the notion of iterative cycles) to examination development, administration and validation.</p>
1.3.4	<p>The first stage of this approach must involve <i>planning</i> including a detailed situational analysis (i.e. a feasibility study) which looks at the perceived need for a new examination within a given educational context. The aim is to identify the <i>considerations and constraints</i> which will be relevant to the examination development project and which will determine how examination usefulness will be achieved.</p>
1.3.5	<p>Whenever it is decided that a new examination development should go ahead, there should be agreed procedures which address at least the following areas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the management structure for the development project; • a clear and integrated assignment of roles and responsibilities; • a means of monitoring progress in terms of development schedules and resources; • a methodology for managing the examination production process when the examination becomes operational (i.e. item writing, vetting, moderation, pre-testing, item banking, question paper construction).
1.3.6	<p>Once an examination becomes operational, information must be collected regarding the production of materials and administration in order to judge whether the procedures are reaching expectations regarding aspects of practicality such as cost and efficiency. The cyclical processes which follow the initial planning involve on-going monitoring of the examination development itself and the subsequent live administrations of the examination. Careful record keeping and data collection is required to monitor all activities. The techniques of monitoring include all kinds of records which serve to establish a documented history of the examination; these in turn serve for both <i>formative</i> and <i>summative</i> evaluation. The data which is collected can be both "hard data" (empirically collected facts and figures) and "soft data" (feelings, impressions, attitudes, etc.).</p>
1.3.7	<p>A key aspect of this approach is that validation is an <i>integral</i> part of the process. In order for this to occur, the procedures which are implemented for the on-going production and administration of the examination should</p>

be designed so that adequate data can be collected, stored and retrieved as required.

- 1.3.8 As a principle, it will be the *overall usefulness* of an examination that must be maximised. This means that it is inevitable that evidence collected regarding one aspect of an examination will be relevant to the others. For example, data collected on examination reliability will not only be used in a narrow way to address the question of reliability, but will also be used to address questions of validity and impact (as defined below).

1.4 The Concept of Usefulness in Examinations

- 1.4.1 The principles of good practice proposed here are aimed at ensuring that ALTE examinations can be shown to meet explicit criteria in terms of the following *examination qualities*:

- Validity
- Reliability
- Impact
- Practicality

- Quality of Service

By addressing these aspects of their examinations in a principled way, the members of ALTE ensure that their commitments in their *Code of Practice* are met and sufficiently high standards can be maintained.

- 1.4.2 Not surprisingly the qualities of *validity and reliability* have been discussed extensively in the literature on measurement and language testing. For example, the *Standards for educational and psychological testing* (both the 1985 and 1999 editions) provide extensive discussions and Bachman 1990 dedicates a chapter to each. The other two qualities have always been important considerations for examination developers but have only recently emerged in the language testing literature. It is now broadly recognised that the individual examination qualities cannot be evaluated independently and that the relative importance of the qualities must be determined in order to maximize the *overall usefulness* of the examination (see for example in Bachman and Palmer, 1996).

- 1.4.3 The concept of **examination usefulness** requires that, for any specific assessment situation, an appropriate *balance* must be achieved between the 4 main examination **qualities**: validity, reliability, impact and practicality. In addition, for ALTE members as providers of examinations to users around the world, *quality of service* is an important consideration. It is recognized that members of ALTE have a responsibility to be held accountable for all matters related to use of their examinations; this involves providing a high quality service to the users of their examinations which meets the principles of good practice as outlined in this document.

- 1.4.4 All examinations are context specific and this means that practical *considerations and constraints* must be taken into account regarding examination development and examination administration so that the

appropriate balance between the examination qualities is achieved for any given situation (e.g. educational context, group of examination takers and examination purpose). The relative importance of the qualities must be determined in order to maximize the *overall usefulness* of the examination. Successful examinations cannot be developed, however, without due consideration being given to all qualities.

- 1.4.5 In considering the context in which an examination is to be developed and used, it is necessary to take into account the *specific* considerations and constraints which characterize that situation. These will not be the same for all ALTE examinations and will determine whether an examination is feasible and can be produced and administered with the *resources* available. With regard to resources, this applies to the resources which are available *internally* to the ALTE institutions and also to the resources which are available in the contexts where the ALTE examinations will be administered. In particular, costs for both development and administration must be controlled and managed.

2.0 Examination Qualities

ALTE members should ensure good practice in relation to the four qualities of their examinations which were noted above, namely, Validity, Reliability, Impact and Practicality.

2.1 Validity

2.1.1 Aspects of Validity

Validity is generally considered to be the most important examination quality; it concerns the appropriateness and meaningfulness of an examination in a specific educational context and the specific inferences made from examination results. The validation process then is the process of accumulating evidence to support such inferences.

Validity is normally taken to be the extent to which a test can be shown to produce scores which are an accurate reflection of the candidate's true level of language ability. While validity is now accepted as a *unitary concept* (c.f. Messick's chapter on Validity in Linn 1988) it is convenient to describe the validity of an examination in relation to a number of related concepts for which evidence of validity can be provided:

- Construct-related evidence – the extent to which the test results conform to the model of communicative language ability underlying the test
- Content-related evidence – the extent to which the test covers the full range of knowledge and skills relevant and useful to real world situations and authentic language use.
- Criterion-related evidence (predictive and concurrent validity) – the extent to which test scores correlate with a recognised external criterion which measures the same area of knowledge or ability (e.g. with reference to a system of levels such as the ALTE Framework).

2.1.1 Construct-related evidence

The focus in construct-related validation is primarily on the examination score or grade as a measure of a trait or "construct". The examination developer defines traits of ability for the purpose of measurement and it is these definitions which are the constructs.

A model of *communicative language ability* represents a construct in the context of language testing (cf. Canale and Swain 1980, Canale 1983, Bachman 1990).

The process of compiling construct-related evidence for examination validity starts with examination development and continues when the examination 'goes live' and is used under operational conditions.

Validating inferences about a construct requires paying great attention to many aspects of measurement such as examination format, administration conditions, or level of ability which may affect examination meaning and interpretation.

Construct validity is seen by many as the "unifying concept" within test validation that incorporates content and criterion considerations (Messick 1980). As a process, construct validation seeks evidence from a variety of sources in order to provide information on construct interpretation. The choice of which approach to be used in gathering evidence for the interpretation of constructs depends on the particular validation problem and the importance of the role of given constructs within the investigation. In the literature a wide-range of statistical techniques have been used, largely based on correlations and often using experimental designs to collect data.

2.1.2 Content-related evidence

Content-related validation investigates the degree to which the sample of items, tasks, or questions on an examination are representative of a defined *domain of content*. It is concerned with both *relevance* and *coverage*.

A wide range of methods for testing the representativeness of the sample are available; major characteristics of the domain can be specified through a *model* (e.g. the Waystage and Threshold specifications) and *experts* in the field can be asked to assign examination items to the categories defined by these characteristics; in this way the representativeness of the content can be judged.

The specification of the domain of content that an examination is intended to represent is very important for the ALTE exams; the degree to which the format of items or tasks in an examination are representative of the domain is crucial and the involvement of stakeholder groups and relevant experts is a key element in the process of test development.

Often systematic observations of behaviour in the 'real world' can be used to identify distinctive features or characteristics of the *critical situation* (cf. Bachman and Palmer's *Target Language Use – TLU - domain*, 1996 pp 44-45). These observations may be combined with expert judgements to build up a representative sample of the content domain.

A concern for the *authenticity* of test content and tasks and the relationship between the input and the expected response or "output" is

an important feature of content validation. The authenticity of the tasks and materials in the ALTE examinations can be considered a major strength of the approach to assessment they adopt. The examination content must be designed to provide sufficient evidence of the underlying abilities (i.e. construct) through the way the test taker responds to this input. The responses to the test input (tasks, items, etc.) occur as a result of an interaction between the test taker and the test content. The authenticity of test content and the authenticity of the candidate's interaction with that content are important considerations for the examination developer in achieving high validity.

(See Widdowson 1978, 1983 on *situational* and *interactional authenticity* and Bachman and Palmer 1996 for the application of these concepts to language tests).

In summary, content-related validation is linked to examination construction as well as to establishing evidence of validity after the examination has been through the developmental phase and is considered "live".

2.1.3 Criterion-related evidence

The *criterion-related* aspect of validity is of particular importance to ALTE in that ALTE examinations are *criterion-referenced*. That is, the five level ALTE Framework represents a series of criterion levels to which the examinations are linked. This approach has implications for other aspects of validity, (such as test content) and for the estimation and reporting of reliability

Criterion-related validation aims at demonstrating that test scores or examination grades are systematically related to an external criterion or criteria (e.g. another indicator of the ability tested). It is the criterion, therefore, that is of central interest. This criterion may be defined in different ways; for example, by group membership, by performance on another examination of the same ability, or by success in performing a real world task involving the same ability.

The five-level system provides the external criterion and the interpretative frame of reference for all the ALTE exams.

There are two specific kinds of criterion-related evidence which are discussed in the literature - *concurrent* and *predictive*.

- Concurrent validity involves obtaining information on the accuracy with which examination data can be used to estimate or predict criterion behaviour. The most common information is based on correlations between various measures which are made concurrently (e.g. to show the relationship between scores on two different tests of the same ability). In the case of performance tests, qualitative comparisons can be made between the criterion norms and samples of the output from the test (e.g. in writing or speaking).
- Predictive validity serves a similar purpose but obtains predictive information in relation to the future such as future examination results, performance in higher education or performance in a future

job. Evidence of this kind of validity is particularly important where the examination or test results are used for screening or placement purposes.

2.1.4 In providing evidence of validity, good practice should involve at least the following:

- a) A description of the constructs to be measured and the domain of content covered by the examination.
- b) Evidence related to the use of examination results, including a description of how the evidence provided is appropriate for the inferences that are drawn and the actions that will result from examination results.
- c) A description of the validation procedures used and their results including as appropriate:
 - logical and empirical analyses of processes underlying performance in examinations;
 - the relationship between examination results and other variables, including likely sources of variance not related to the construct;
 - how the examination questions/items were derived and are related to the domain of knowledge or skill appropriate to the intended inferences to be made;
 - logical and empirical evidence supporting discriminant validity sub-scores;
 - the number and the qualifications of any experts who made judgements which are pertinent to the validation process;
 - procedures used to arrive at judgements, which are pertinent to the validation process;
 - the rationale and procedures used in designing the examination specifications (including range of materials surveyed, etc.);
 - the rationale and procedures for determining criterion relevance;
 - information relative to the interpretation of quantitative evidence.
- d) The carrying out of new studies on validity whenever there is a substantial change in the examination, the mode of administration, the characteristics of intended examination takers, or the domain of content to be sampled.
- e) The provision of information to examination users to help them interpret validation studies with respect to intended examination results, such as pass/fail decisions, selection or placement.

(cf. AERA/APA/NCME Standards, 1999, pp 17-24)

2.2 Reliability

2.2.1 Aspects of reliability

Reliability is a key concept in any form of measurement and contributes to overall validity.

In language assessment, reliability concerns the extent to which test results are *stable, consistent, and free from errors of measurement*. In

other words it concerns the degree to which examination marks can be depended on for making decisions about the candidate. Estimates of reliability should not only consider relevant sources of error, but the types of decision which are likely to be based on examination marks.

For a wide variety of reasons individuals may score differently on two forms of an examination which are intended to be parallel; when these differences cannot be accounted for, they are called errors of measurement. Measurement errors reduce reliability (and thus the generalizability) of marks obtained for an individual from a single measurement.

Reliability is generally estimated and reported in terms of *reliability coefficients*. Since this is a generic term, the information about error it conveys varies with the specific estimation method used, and since not all sources of error will be relevant to every examination, it is the responsibility of the examination developer to decide on appropriate forms of reporting error variance. This may involve reporting standard errors of measurement, confidence intervals, dependability indices etc.

Within language testing, much of the literature to do with computing the reliability of language tests has been based on work in educational and psychological testing more generally, e.g. the APA *Standards* between 1954 and 1985. In the new volume of *Standards* (1999) the revised chapter on *Reliability and Errors of Measurement* (Part 1, Section 2) still identifies the *three broad categories of reliability* which have traditionally been recognised in the field:

- a) alternate-form coefficients (derived from the administration of parallel forms in independent sessions)
- b) test-retest coefficients
- c) internal consistency coefficients

Of these three, the use of internal consistency coefficients, such as Cronbach's alpha or KR20 to estimate the reliability of objective tests is common (e.g. for multiple-choice reading or listening tests). The fact that these coefficients are relatively easy to calculate mean that other, perhaps more appropriate estimates, are not used as commonly (e.g. test-retest estimates are less often reported because adequate data is difficult to obtain under operational conditions).

For tests of Speaking and Writing the APA *Standards* make it clear that when the scoring of a test involves judgement by examiners or raters, it is important to consider reliability in terms of the *accuracy and consistency* of the ratings which are made. The tests of Speaking and Writing found in many of the ALTE exams fall into this category because the assessments are made by examiners.

The reliability of subjective assessments (using examiners) is usually estimated using correlations, e.g. *intra-* and *inter-rater* correlations.

2.2.2 In providing evidence of reliability, good practice should involve at least the following:

- a) Serious efforts to identify and quantify major sources of measurement error, including:
 - the degree of reliability expected between pairs of marks in particular contexts (e.g. marks achieved by a candidate on two different tasks which are intended to be of equivalent difficulty);
 - the generalizability of results across tasks and items, different forms of the same exam, examiners, different administrations, etc.
- b) An assurance that examination marks, including sub-scores and combinations of marks, are sufficiently reliable for their intended use.
- c) Provision of information on reliabilities, standard errors of measurement, or other equivalent information so that examination users can also judge whether reported examination marks are sufficiently reliable for their intended use.
- d) Provision of information for examination users about sources of variation and other sources of error considered significant for score interpretation.
- e) Estimates of the reliability or consistency of reported examination marks by methods that are appropriate to the nature and intended use of the examination marks and that take into account sources of variance considered significant for score interpretation.
- f) Documentation of the reliability analysis, including:
 - a description of the methods used to assess the reliability or consistency of the examination marks and the rationale for using them, the major sources of variance accounted for in the reliability analysis and the formula used and/or appropriate references;
 - a reliability coefficient, an overall error of measurement, an index of classification consistency, or other equivalent information about the consistency of examination marks;
 - standard errors of measurement or other measures of mark consistency for mark regions within which decisions about individuals are made on the basis of examination marks;
 - the degree of agreement between independent markings when judgemental processes are used;
 - correlations among reported sub-scores within the same examination or the marks within an examination battery.
- g) Descriptions of the conditions under which the reliability estimates were obtained, including:
 - a description of the population involved, e.g. demographic information, education level, employment status;
 - a description of the selection procedure for, and the appropriateness of, the analysis sample, including the number of observations, means, and standard deviations for the analysis samples and any group for which reliability is established;

- when marks are based on judgements, the basis for marking, including selecting and training markers and the procedures for allocating papers to examiners and adjusting discrepancies;
- the time intervals between examinations, the rationale for the time interval and the order in which the forms were administered if alternate-form or test-retest methods were used.

(cf. AERA/APA/NCME Standards, 1999, pp 31-36)

2.3 Impact

2.3.1 Aspects of Impact

It is recognized that, as providers of examinations, members of ALTE have a major impact on educational processes and on society in general. This impact operates on at least two levels:

- a) a *macro level* in terms of general educational processes;
- b) a *micro level* in terms of the individuals (stakeholders) who are affected by examination results.

One area of general impact concerns the role of ALTE in promoting the public understanding of assessment and related pedagogical issues within Europe and world-wide. This can be achieved by providing public information, research and advisory services. The aim should be to achieve greater understanding of the purposes and procedures of testing and the proper uses of examination information (results, grades, etc.).

In terms of impact on individuals, it is necessary to establish that the examination is fair and not biased.

Positive impact on *teaching and learning* is an important aspect of impact which operates on both levels (macro and micro). It is in this context that the notions of "face validity" (or test appeal) and washback are considered. It is important to be able to investigate the educational impact that examinations have within the contexts in which they are used. As a point of principle, examination developers must operate with the aim that their examinations will not have a negative impact and, as far as possible, strive to achieve positive impact.

2.3.2 In providing evidence of impact, good practice should involve at least the following:

- a) the development and presentation of examination specifications and detailed syllabus designs;
- b) provision of professional support programmes for institutions and individual teachers/students who use the examinations.

Positive educational impact can also be achieved through the following practices:

- the identification of suitable experts within any given field to work on all aspects of examination development;

- the training and employment of suitable experts to act as question/item writers in examination production;
- the training and employment of suitable experts to act as examiners.

Procedures also need to be put into place when an examination becomes operational in order to collect information which allows impact to be estimated.

This should involve collecting data on the following:

- who is taking the examination (i.e. a profile of the candidates);
- who is using the examination results and for what purpose; who is teaching towards the examination and under what circumstances;
- what kinds of courses and materials are being designed and used to prepare candidates;
- what effect the examination has on public perceptions generally (e.g. regarding educational standards);
- how the examination is viewed by those directly involved in educational processes (e.g. by students, examination takers, teachers, parents, etc.);
- how the examination is viewed by members of society outside education (e.g. by politicians, businesspeople, etc.).

This information should be made available within the ALTE organizations, for example in the form of written reports, and suitable versions of such reports should be made available to the other stakeholders.

From the evidence collected, it should be possible to demonstrate that the examination is sufficiently valid and reliable for the context in which it is used. This in itself is a way of ensuring that positive impact is achieved.

2.4 Practicality

2.4.1 Aspects of Practicality

Practicality is an integral part of the concept of test usefulness and affects many different aspects of an examination.

It can be defined as the extent to which an examination is practicable in terms of the resources necessary to produce and administer it in its intended context of use.

The *practicality* of any examination, involves 2 factors:

- a) the resources that are required to produce an operational examination that has the appropriate balance of qualities (validity, reliability and impact) for the context in which the examination will be used;
- b) the resources that are available.

A practical examination is one that does not place an unreasonable demand on available resources. If available resources are exceeded, then

the examination is not practical. In this case, the examination developer must either modify the design of the examination or make a case for an increase or reallocation of resources. If practical constraints make the second option impossible, the first option must be chosen.

Before the examination development can proceed, it must be established whether or not the examination will still be *useful* if the changes to the specifications are implemented. If this cannot be established the examination development should not proceed.

2.4.2 Good Practice in ensuring practicality should include the following:

Good practice can only be achieved if appropriate procedures are implemented for *managing all aspects of the examination process*, including the development, administration and validation of the examinations.

The development of practical examinations requires that an *explicit model of test development* be adopted – see for example the *User Guide for Examiners*.

Whenever a new or revised examination is to be developed, there should be procedures in place to address the management structure for the development project with a clear and integrated assignment of roles and responsibilities. There needs to be a means of monitoring progress in terms of development schedules and resources, and a methodology for managing the examination production process when the examination becomes operational (item writing, vetting, moderation, pre-testing, item banking, question paper construction)

The process of development should begin with a *feasibility study* dealing with at least the following:

- The purpose of the new examination
- The level of difficulty for the intended examination takers (e.g. in relation to the ALTE Framework)
- External factors
 - the market place
 - the competition - provided by existing exams of a similar kind
 - societal demands or requirements (e.g. from parents, Ministries of Education, etc)
- Intrinsic factors
 - theories related to the examination constructs and content
 - advances in technology
 - fixed institutional parameters
- The predicted relevance and acceptability of the new examination to intended takers and users;
- The cost of the new examination to the taker;
- The resources available for
 - development,
 - administration,
 - reporting of results,
 - replication (future administrations of the examination).

The determination of examination usefulness is both cyclical and iterative; considerations of *practicality* affect decisions at all phases of

the examination development process. When operational considerations are taken into account, it is necessary to consider to what extent it is possible to achieve this balance with the resources that are available (e.g. in terms of people, equipment, time and money).

2.5 Quality of Service (to be updated following further discussion at meetings)

2.5.1 Aspects of Quality of Service

Quality of service concerns the examination developer's ability to meet specific commitments to the examination takers and users.

This includes the provision of secure examination materials, the confidentiality of examination data and results, and procedures to handle enquires about results and appeals procedures.

2.5.2 Good Practice in achieving high quality of service should include the following:

- Making available the results of research, and seeking peer review of such activities.
- Asking for information about individuals and institutions only when it is potentially useful to them by way of furthering the research on products, and thereby improving them. The purpose of gathering such information should be made clear to everyone concerned.
- Protecting the confidentiality of all data (raw or processed) held by ALTE members on any institutions or individuals, and encouraging any group or institution to or from which data is transferred to adopt the same policy.
- Making realistic delivery commitments and subsequently making every effort to meet these commitments.
- Using adequate quality controls to ensure that any products and services offered by ALTE members are on delivery accurate and within the time spans promised.
- Accepting the responsibility for informing those negatively affected if, subsequent to its release, information is found to be inaccurate.
- Informing those negatively affected if there is likely to be a substantial departure from scheduled commitments.
- Reviewing and revising examination questions and related materials in order to avoid potentially insensitive content and language.
- When feasible, making appropriately modified forms of examinations or administrative procedures available for handicapped candidates.
- Providing candidates with the information they need in order to be familiar with the coverage of the examination, the types of question formats, rubrics and appropriate test-taking strategies. Striving to make such information equally available to all candidates.
- Telling candidates how long their results will be kept on file and indicating to whom and under what circumstances examination results will or will not be released.
- Describing the procedures that the candidates may use to register a complaint or an appeal and have their problems resolved.

Sources and references

- AERA/APA/NCME (1985/1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: AERA.
- ALTE (1994) Code of Practice
- ALTE/Council of Europe (1997) Users Guide for Examiners
- ALTE (1998) Handbook of Language Examinations and Examination Systems
- Bachman L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Canale, M. (1983) On some dimensions of language proficiency, in Oller 1993
- Canale, M and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1,1
- Council of Europe
- Common European Framework of Reference (1997/2001)
 - Threshold Level (1990)
 - Waystage Level (1990)
- ETS (1981, 1987, 2000) *Standards for Quality and Fairness*
- ILTA (1995) Task Force on Testing Standards
- ILTA (2000) Code of Ethics
- Linn, R.L. ed. (1989) *Educational Measurement*. Third edition. New York: ACE/Macmillan
- Messick, S.A. (1980) Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35.
- Messick, S.A. (1989) Validity, in Linn 1989
- Saville, N. and Milanovic, M. (1991, 1993), *Principles of Good Practice for ALTE Examinations*, Unpublished documents
- Taylor, L. (1999) Constituency matters. Paper presented at Language Testing Forum, Edinburgh, November 1999
- Washington D.C. Joint Committee on Testing Practices (1988) *The Code of Fair Testing Practices in Education*
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP
- Widdowson, H.G. (1983) *Language Purpose and Language Use*. Oxford: OUP

EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment

The EALTA Executive Committee appointed a Working Group to review and revise the draft Code of Practice received from the ENLTA Project. The task of the Working Group was to develop a code of practice or set of guidelines for good practice in testing and assessment which is appropriate to EALTA and its mission.

The EALTA Mission Statement is as follows:

The purpose of EALTA is to promote the understanding of theoretical principles of language testing and assessment, and the improvement and sharing of testing and assessment practices throughout Europe.

The rationale for the Guidelines adopted by the Working Group was the following:

Europe is a multilingual continent, where the diversity of languages, cultures and traditions is highly valued. Part of such diversity is diversity in education systems and assessment traditions and values.

Consequently, EALTA members will strive to adhere to the principles of transparency, accountability and quality appropriate to their particular contexts and spheres of professional involvement in language testing and assessment.

Reflecting its policy of inclusiveness, EALTA wishes to serve the needs of a very broad membership. EALTA's guidelines for good practice in testing and assessment are accordingly addressed primarily to three different audiences: those involved in (a) the training of teachers in testing and assessment, (b) classroom testing and assessment, and (c) the development of tests in national or institutional testing units or centres.

For all these groups, a number of general principles apply: respect for the students/examinees, responsibility, fairness, reliability, validity and collaboration among the parties involved. These general principles are laid out in relevant existing codes of practice, which EALTA members are encouraged to consult in order to further inform the professionalism and quality of their work. Please refer to the following links:

<http://www.iltaonline.com/code.pdf>
http://www.alte.org/quality_assurance/index.cfm
<http://www.qca.org.uk/15990.html>
<http://www.apa.org/science/standards.html>
<http://www.apa.org/science/FinalCode.pdf>

EALTA's own guidelines to good practice in language testing and assessment are as follows:

A. Considerations for teacher pre-service and in-service training in testing and assessment

EALTA members involved in teacher training related to testing and assessment will clarify to themselves and appropriate stakeholders (trainees, practising teachers, curriculum developers):

1. How relevant is the training to the assessment context of the trainees?
2. How aware are trainees made of the range of assessment procedures appropriate to their present or future needs?
3. How clearly are the principles of testing and assessment (e.g. validity, reliability, fairness, washback) related to the trainees' context?
4. What is the balance between theory and practice in the training?
5. How far are the trainees involved in developing, trialling and evaluating assessment procedures?
6. How far are trainees involved in marking or assessing student performances?
7. What attention is given to the appropriate analysis of assessment results?
8. What account is taken of trainees' views on the appropriacy and accuracy of assessment procedures?
9. How far do assessment procedures used to evaluate the trainees follow the principles they have been taught?

B. Considerations for classroom testing and assessment

EALTA members involved in classroom testing and assessment will clarify to themselves and appropriate stakeholders (especially pupils/students and as far as possible parents):

1. ASSESSMENT PURPOSE(S) AND SPECIFICATION

1. What is the purpose of the assessment?
2. How does the assessment purpose relate to the curriculum?
3. Are there any test specifications?
4. How well is the curriculum covered?
5. How are the assessment purposes and specifications made known and discussed?

2. ASSESSMENT PROCEDURES

1. Who designs the assessment procedures?
2. How appropriate are the assessment procedures to the learners?
3. How is information on students' learning collected?
4. How is information on students' learning assessed and stored?
5. What efforts are made to ensure that the assessment results are accurate and fair?
6. What efforts are made to promote agreement in marking practices across teachers and schools?
7. What account is taken of students' views on the assessment procedures?

3. CONSEQUENCES

1. What use is made of the results?
2. What action(s) will be taken to improve learning?
3. What kind of feedback do students get?
4. What processes are in place for students or their guardians to make complaints or seek re-assessments?
5. What are the consequences of the assessment procedures for classroom practices?
6. What are the consequences of the results of the assessment for learners?

C. Considerations for test development in national or institutional testing units or centres

EALTA members involved in test development will clarify to themselves and appropriate stakeholders (teachers, students, the general public), and provide answers to the questions listed under the headings below. Furthermore, test developers are encouraged to engage in dialogue with decision makers in their institutions and ministries to ensure that decision makers are aware of both good and bad practice, in order to enhance the quality of assessment systems and practices.

1. TEST PURPOSE AND SPECIFICATION

1. How clearly is/are test purpose(s) specified?
2. How is potential test misuse addressed?
3. Are all stakeholders specifically identified?
4. Are there test specifications?
5. Are the specifications for the various audiences differentiated?
6. Is there a description of the test taker?
7. Are the constructs intended to underlie the test/subtest(s) specified?
8. Are test methods/tasks described and exemplified?
9. Is the range of student performances described and exemplified?
10. Are marking schemes/rating criteria described?
11. Is test level specified in CEFR terms? What evidence is provided to support this claim?

2. TEST DESIGN and ITEM WRITING

1. Do test developers and item writers have relevant experience of teaching at the level the assessment is aimed at?
2. What training do test developers and item writers have?
3. Are there guidelines for test design and item writing?
4. Are there systematic procedures for review, revision and editing of items and tasks to ensure that they match the test specifications and comply with item writer guidelines?
5. What feedback do item writers receive on their work?

3. QUALITY CONTROL and TEST ANALYSES

1. What quality control procedures are applied?
2. Are the tests piloted?
3. What is the normal size of the pilot sample, and how does it compare with the test population?

4. What information is collected during piloting? (teachers' opinions, students' opinions, results,...)
5. How is pilot data analysed?
6. How are changes to the test agreed upon after the analyses of the evidence collected in the pilot?
7. If there are different versions of the test (e.g., year by year) how is the equivalence verified?
8. Are markers trained for each test administration?
9. Are benchmarked performances used in the training?
10. Is there routine double marking for subjectively marked tests? Is inter and intra-rater reliability calculated?
11. Is the marking routinely monitored?
12. What statistical analyses are used?
13. What results are reported? How? To whom?
14. What processes are in place for test takers to make complaints or seek re-assessments?

4. TEST ADMINISTRATION

1. What are the security arrangements?
2. Are test administrators trained?
3. Is the test administration monitored?
4. Is there an examiner's report each year or each administration?

5. REVIEW

1. How often are the tests reviewed and revised?
2. Are validation studies conducted?
3. What procedures are in place to ensure that the test keeps pace with changes in the curriculum?

6. WASHBACK

1. Is the test intended to initiate change(s) in the current practice?
2. What is the washback effect? What studies have been conducted?
3. Are there preparatory materials?
4. Are teachers trained to prepare their students for the test/exam?

7. LINKAGE TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK

1. What evidence is there of the quality of the process followed to link tests and examinations to the Common European Framework?
2. Have the procedures recommended in the Manual and the Reference Supplement been applied appropriately?
3. Is there a publicly available report on the linking process?

APÉNDICE 7

**Textos seleccionados para el
componente de comprensión
escrita**

A Golden Discovery

Explorers find riches on the ocean floor

After 12 years of searching for buried treasure, sea explorers finally struck gold on November 6. The team of marine archaeologists found 80 loose gold coins. They also spotted at least two wooden crates that may prove to be packed with hundreds of coins. The team from Odyssey Marine Exploration, a company that investigates shipwrecks, discovered the gold along with the remains of the S.S. Republic. The shipwreck lies deep below the surface of the Atlantic Ocean, about 100 miles off the border of Florida and Georgia.

In 1865, the steamship left New York City for New Orleans, Louisiana. According to old newspaper reports, the ship carried 59 to 81 passengers. It held at least 20,000 gold coins. It is likely that bankers and other business people in the North had shipped the coins to New Orleans to help the southern city rebuild after the Civil War.

When a violent hurricane struck, the Republic sank. Most of the passengers survived. The gold coins went down with the ship. "It could be a very valuable find," says Laura Lionetti Barton, who is a spokesperson for Odyssey. Valuable, indeed! Experts say the coins could be worth more than \$120 million.

Odyssey's team is still searching for more coins and artifacts from the ship. Barton expects almost all of the treasures to become the property of Odyssey. The company plans to sell most of them. The others, says Barton, will be exhibited in museums. Then the public will learn the story behind what was lost, and found, at sea.

By Elizabeth Winchester
November 21, 2003 Vol. 9 No. 1

<http://www.timeforkids.com/TFK/magazines/story/0,6277,544248,00.html>

Square watermelons

On a hot summer day is there anything that tastes as delicious and refreshing as a cold, juicy round watermelon? No wonder this healthy fruit has been enjoyed by man for thousand of years. How about trying square watermelons instead of round ones? Sounds fascinating, doesn't it?

Recently farmers in the southern Japanese town of Zentsuji have discovered a technique to grow their watermelons in square shape says a report of CNN. The reason they're doing this in Japan is because of lack of space in refrigerators. They are trying to make watermelons "refrigerator friendly". Smart Japanese farmers have forced their watermelons to grow into a square shape by inserting the melons into square, tempered glass cases while the fruit is still growing on the vine.

But these square watermelons come with an expensive tag. Regular watermelons in Japan cost from \$15 to \$25 each. Each square watermelon costs 10,000 yen, the equivalent of about \$82. Being quite expensive these watermelons would certainly not be consumed by general public. That's for sure. Maybe consumers may give them as gifts!

But it is also said that there does appear to be a growing U.S. market for watermelon that is more refrigerator-friendly. The industry is hearing from consumers that size does matter. The so-called fresh-cut watermelon is widely available at U.S. groceries, another possible solution to a crisis created by oversized melons.

Looks like U.S. watermelon lovers will have to settle for fresh-cut for now, and the \$82, square watermelon won't be showing up at American groceries very soon. What would you prefer: square watermelons or curved refrigerators? Who knows in the future there could be watermelon friendly refrigerators for all you watermelons lovers instead!

http://www.pitara.com/news/news_world/online.asp?story=188

This Park Bench has an Address

Park Bench, Portland Square, Bristol. No, this is no cute address given by some children to their favourite bench. Rather, in the latest demonstration of just how finicky the British can be to minor details, a humble park bench in the town of Bristol, is soon going to have an address. And given its own postcode to boot. This means that if someone sends a letter to the above address, it will reach the Park Bench.

Actually, it was the humane gesture of Bristol's local health authority that led to the christening. They found that this was the only way to allow the six vagrants or homeless people who sleep on the bench, register for free medical care. Without a fixed address it is difficult to qualify for Britain's free medical facilities, says an article reported in 'The Indian Express'.

A sizeable number of people live on the streets of cities in Britain. These hobos or tramps, have few possessions to their name, and can be found either begging for money or scrounging for leftover food. It's a subject of concern and embarrassment for the British government since Britain is a welfare state. This means that the state is obliged to provide certain basic necessities to every British citizen, like free medical care, free education up to the secondary school level, and even homes to those who can't afford it.

The vagabonds who wander the streets are a reminder to the government that the welfare state concept is not the roaring success Britain likes to project it as, particularly to developing countries. Despite the failure, however, the idea of giving a park bench an address to ensure that its 'residents' get enough medical attention is a little touching. It demonstrates the lengths to which the local health authority goes to show that they care.

http://www.pitara.com/news/news_world/online.asp?story=138

Discovered: Earth-like Planets!

On Tuesday, NASA announced the discovery of a new class of planets that are more like Earth than other planets ever discovered. Anne Kinney, director of NASA's Universe Division, said that scientists plan to find "the presence of life on those planets." Two of these just-discovered planets are about 15 to 20 times the size of Earth and have about the same mass of Neptune. That might seem gigantic, but the planets are among the smallest ever spotted.

R. Paul Butler and Geoffrey Marcy discovered one of the planets circling a small star called Gliese 436, which is 30 light-years away from Earth. The second planet was discovered by Barbara McArthur and is about 40 light-years away. A light year is about 6 trillion miles and is the distance light travels in a year. Both planets travel around their stars in three days or less. The Earth takes 365 days, 5 hours and 46 seconds to travel around our star, the sun.

In the last ten years, more than 100 planets have been found outside our solar system. These planets are called exoplanets. They are about the size of Jupiter, or 318 times the mass of Earth. The planets are thought to be made of gas, which means they aren't habitable to the same life that exists on Earth. The other two planets that were discovered are thought to be similar to those previously discovered. They are also about the size of Jupiter and made of gas.

Scientists say it is possible the new planets are made of rock, or rock and ice, and not made of gas. Scientists also believe that a planet of Neptune's size (the size of the new planets) may not have enough mass to hold on to gas. "At this point we don't know," Butler said.

SCIENCE NEWS

August 31, 2004

<http://www.timeforkids.com/TFK/news/story/0,6260,690792,00.html>

Human Robots

One significant feature of most industrialised societies in the developed world is the breaking-up of the family and the rise of individualism. So, either all the members of the family do not stay under one roof or even if they do, they do not feel very connected to each other. This is especially true of countries of the West or Far East such as Japan, which has one of the most technology-oriented societies.

It appears that the development is worrying the Japanese more than the others. Or perhaps they believe that technology can 'fix' anything. NEC Corp has developed a robot, PaRePo, that can listen, talk and even pass on messages. It is intended to help increase interaction in uncommunicative families. PaRePo is the short form for Partner-type Personal Robot. PaRePo is multi-coloured with a round head. This robot is nearly 40 cm high and can walk about on its own without crashing into the furniture. It is fitted with two digital cameras, four microphones and five sensors. It can also speak 3,000 phrases, recognise 650 phrases and has an Internet modem connection.

NEC has also made it as human as it could. But how does it help increase the communication between family members? Here is how - PaRePo has the ability to convey video messages! PaRePo can not only recognise humans, it can also respond differently to different persons. So if you bully it, it will run away from you. But if it likes you, it will dance! And that's not all. The robot can project facial expressions formed by light emitting diodes.

PaRePo is to be tested by 100 families so that it can be improved further. But one cannot help wondering about the effect this robot will have on families, where family members already do not talk to each other. Would having an inanimate intermediary really make communication easier?

http://www.pitara.com/news/news_world/online.asp?story=158

1 single bedroom - £45 weekly

1 single bedroom available. Modernised terraced house currently occupied by professional male owner only. Convenient location in East Belfast (25 mins walk to city centre). Rent includes utilities. Non-smoking young professionals preferred.

1 double bedroom - £280 monthly

Luxury ensuite room available for one person to share with easy going young couple in large detached house, only 10 minutes walk from Ulster hospital. Brand new double bed, power shower, jacuzzi corner bath. Use of 3 reception rooms, home cinema, office with Wi-Fi internet access (free), dining room, well appointed kitchen, utility room, decked patio, conservatory, close to local amenities, bus stop at front door. Price includes bills (oil, gas, TV license etc.).

1 single bedroom - £45 weekly

One room to let. 10 minutes walk from University of Ulster at Jordanstown. Close to all amenities - train station, shops, etc. Available for college year: September 2004-June 2005. Males only.

1 single bedroom - £360 monthly

Spacious garden/basement flat in a very central location. Flat consists of a sitting room, separate kitchen, bathroom and two bedrooms, one of which is occupied. The flat has its own entrance. Pets are accepted.

1 double bedroom - £460 monthly

Non-smoking professional to share house with 2 females. Friendly and relaxed atmosphere. Double Room available in lovely bright house in Rathgar. Room has double bed, wardrobe, chest of draws and side table. Share bathroom with one other.

The house is close to shops, public transportation, restaurants and pubs. The house has a lovely garden - perfect for barbeques. Kitchen features washing machine and microwave. Heating.

Semi detached cottage to let with plenty of character!! £800 monthly

Original wooden floors, pine walls and decorated with a unique style. Sitting room with TV; double bedroom and twin bedroom; fully fitted kitchen with breakfasting area; shower room with toilet. Washing machine and tumble dryer are included in the let. Outside rear patio includes garden furniture and BBQ. Private parking at front. Gas, central heating and electricity are by pay-meter.

3 Double Bedrooms House. £385 weekly

3 Double Bedrooms, 2 Bathrooms. Air-conditioning. Private Swimming Pool. This fully furnished property is set on the outskirts of Mesogi, with mountain and sea views, being just a 10 minute drive to Tsada golf course and the beaches, bars and restaurants of Kato Paphos

Computer error means £2.3 trillion electricity bill

A man has received a bill from British Gas for £2.3 trillion after a computer mix-up.

Brian Law got an initial bill for £59 last November, but when he forgot to pay it, they sent him a final demand. The demand for £2,320,333,681,613 was supposed to be for electricity supplied to Mr Law's new home at Fartown, Huddersfield.

The company warned they would take him to court if he didn't pay the bill in full immediately, reports the Yorkshire Post. But Mr Law said he made numerous efforts to have the matter sorted out, but British Gas failed to return phone calls having left his number with representatives.

He said: "Eventually, I decided the only way I was going to sort it out was to go to court and offer a penny a week." But after local media intervened, British Gas said there had been mistake with a computer mixing up the reference number for the property.

"We have agreed that I owe £59 and I will set up a direct debit for the future," said Mr Law. A British Gas spokeswoman said Mr Law was told the bill was a "simple clerical mistake".

http://www.ananova.com/news/story/sm_756911.html?menu=news.quirkies.quirkygaffes

Missing dog found after nine years

A German family have been reunited with their stolen golden retriever dog - after nine years. A tattoo used to register the dog's pedigree helped finally track it down to an animal shelter 600 miles away.

Gerti and Paul Lole had long since given up all hope of seeing their beloved pet again after it disappeared from the back garden of their home at Salzbergen in Niedersachsen. "When Rieke went missing, she was 12-months-old. We put up notices and took out adverts in the paper. We even went as far as Holland to check the animal shelters," Mrs Lole said.

The bedraggled dog was found in Spandau and finally taken to the refuge in Berlin. Workers at the home were able to identify the pedigree by a number tattooed on its ear and reported the find to TASSO, a register of lost and stolen dogs.

"We left for Berlin as soon as we got the message," said Pail Lole. He said Rieke had been suspicious at first but had quickly regained confidence in her former owners.

Vets at the animal refuge believe the dog was stolen for breeding purposes. Mrs Lole said: "At least she can have a nice retirement now."

http://www.davesdaily.com/out.php?id=585&url=http://www.ananova.com/news/story/sm_1088651.html?menu=

APÉNDICE 8

**Permisos obtenidos para el
uso de los textos escritos y
orales en el examen**

From: Miguel Fernandez [mailto:miguelfer77@hotmail.com]
Sent: Wednesday, 5 April 2005 4:07
To: 'Learning English'
Subject: Copyrights permission

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain.

After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting BBC Learning English is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing some of the materials found on your website

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/london/index.shtml>.

These are the materials that I would like to include:

1. Unit 2 (Hotel): At the reception desk (part 1)
2. Unit 4 (Shopping): Buying a Pair of shoes.

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that these two recordings can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.
Thank you very much in advance for your cooperation.

Sincerely,

Miguel Fernandez

Message From: Learning English [learningenglish@bbc.co.uk]
Sent: Friday, April 7, 2005 3:33 PM
To: 'miguelfer77@hotmail.com'
Subject: RE: Copyrights permission

Thank you very much for contacting BBC Learning English.
Permission will be granted purely for you to use these recordings in their original format
as part of your PhD studies (being a non-commercial project)

We wish you all the best.

Yours sincerely

The Learning English Team

From: "Miguel Fernandez" <miguelfer77@hotmail.com>
Sent: 04/05/2005 02:47
To: croberts@cambridge.org
Cc:
Subject: Copyrights permission

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain. After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting Cambridge University Press is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing some of the materials that I have collected from books and audio CDs published by CUP.

These are the materials that I would like to include:

1. Track 20 from CD 1: 6.1 But it says here from the Resource Book and Audio CD pack (ISBN 0 521 75461 5)
2. Track 25 from CD 1: 7.2 That sounds delicious! (Part 2) from the Resource Book and Audio CD pack (ISBN 0 521 75461 5)

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that these two recordings can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.

Thank you very much in advance for your cooperation.

Sincerely,

Miguel Fernandez

From: Linda Nicol [lnicol@cambridge.org]
Sent: Wednesday, May 25, 2005 1:22 PM
To: miguelfer77@hotmail.com
Subject: Re: Fw: Copyrights permission
May 25, 2005

Dear Miguel Fernandez

Miles Craven, Listening Extra Book and Audio CD Pack A Resource Book of Multi-Level Skills Activities, 2004, Tracks 20 and 25 from CD 1

Thank you for your email enquiry in which you request permission to reproduce the above recorded extracts in your project for your PhD at the University of Granada (Spain). On the understanding the project is non-commercial, we are pleased to grant non-exclusive permission free of charge.

Please ensure full acknowledgement to the original source (author, title, year of publication, Cambridge University Press) appears within your project.

Yours sincerely

Linda Nicol
Permissions Controller

From: miguelfer77@hotmail.com
Sent: Saturday, April 30, 2005 8:03 PM
To: Tod Beuckens [tedbuk@operamail.com]
Subject: Copyrights permission

Hi. My name is Miguel Fernandez. I am originally from Spain, but I am working as a teacher in the United States.

At the moment I am working on my PhD on Language Testing. I am currently developing a test of English which covers the four skills (listening, speaking, reading and writing). I already finish the reading, writing and speaking components, but I still have to work on the listening part. I have been looking for good and authentic materials lately, and I really felt frustrated sometimes due to the difficulty of finding good listening texts. Fortunately, a few days ago I discovered your website, which I think is wonderful. There are lots of recordings that can be very useful for my project.

The reason why I am basically sending you this email is because I would like to ask for permission to use some of the recordings in your website for the test that I am working on. It is a project whose purpose is to create a proficiency test for University Entrance in Spain. I would like to know if I can get a written permission indicating that these materials can be used for this purpose. Of course, I am more than happy to contribute with my donation for your website. It is wonderful.

Once again, thank you very much for all the materials that you present and all the hard work that you are doing.

Sincerely,

Miguel Fernandez

From: Tod Beuckens [tedbuk@operamail.com]
Sent: Sunday, May 01, 2005 5:44 AM
To: miguelfer77@hotmail.com
Subject: Thanks from Todd

Miguel,

I am sorry it took me so long to reply. I just moved and started at a new university so I am way behind. Anyway, you are more than free to use any material for educational purposes. If you are provided a large budget I would appreciate a donation but that is not necessary. It is up to you.

All the best with you project. It sounds like a real challenge. I am sure it will be a success.

All the best,

Todd

From: Miguel Fernandez [mailto:miguelfer77@hotmail.com]
Sent: 10 July 2005 20:42
To: Louise Johnson
Subject: Copyrights permission

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain.

After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting Transport for London is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing some of the materials found on the website <http://www.geocities.com/CollegePark/3812/tubesounds.html>, where some of the messages from the London Underground are available.

This is the recording that I would like to include:
"Please remember to keep all your belongings and luggage with you at all times when traveling on the underground."

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that these two recordings can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.

Thank you very much in advance for your cooperation.

Sincerely,

Miguel Fernandez

Message From: Gullick Georgina [GeorginaGullick@TfL.gov.uk]
Sent: Monday, July 11, 2005 3:33 PM
To: 'miguelfer77@hotmail.com'
Subject: RE: Copyrights permission

Dear Mr Fernandez

Thank you for your email requesting to use a London Underground announcement within your studies "Please remember to keep all your belongings and luggage with you at all times when travelling on the underground." Permission will be granted purely for you to use this announcement in its original format (and cannot be changed) as part of your Language Testing in conjunction with your studies of the English proficiency test for University entrance in Spain. As you mention its purpose is only academic and educational therefore under no circumstances can it be used for commercial purposes.

If you wish to use the announcement for any other purpose it is necessary to seek additional permission.

If you have any queries please do not hesitate to contact me.

Kind regards

Georgina Gullick
Intellectual Property Administrator

From: "Miguel Fernandez" [miguelfer77@hotmail.com]
Sent: 15/02/2006 23:53
To: Christina Roberts
Subject: Copyright materials from Passages Level 1

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain.

After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting Cambridge University Press is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing some of the materials that I have collected from books and audio CDs published by CUP.

These are the materials that I would like to include:

1. Recording "On the Radio", in lesson B from unit 7: Telling the News.
Book "Passages Level 1"
ISBN 0-521-56472-7: Student's Book 1
ISBN 0-521-56464-6: Class Audio CDs 1

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that these two recordings can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.

Thank you very much in advance for your cooperation.

Sincerely,

Miguel Fernandez

From: Linda Nicol [lnicol@cambridge.org]
Sent: 6/29/2006 18:06
To: miguelfer77@hotmail.com
Subject: Re: Copyright materials from Passages Level 1
June 29, 2006

Dear Mr Fenandez

Jack C. Richards, Charles Sandy, Passages Student's Book level 1, unit 7
B: Telling the News,
Jack C Richards, Charles Sandy, Passages Class CD Set 1Recording "On the Radio"

Further to our email correspondence regarding your request to include the above short extracts in your pilot English proficiency test for University Entrance in Spain, this pilot project being part of your PhD studies at the University of Granada.

We are pleased to grant non-exclusive permission free of charge for this specific one time non-commercial use, on the understanding you have checked that we do not acknowledge any other source for this material.

Please ensure full acknowledgement to the original publication.

Should you wish to make your test available commercially in the future, this would be subject to a re-application for permission.

Yours sincerely

Linda Nicol
Permissions Manager
Cambridge University Press

From: Miguel Fernandez [mailto:miguelfer77@hotmail.com]
Sent: 10 July 2005 21:00
To: info@pitara.com
Subject: Copyrights permission

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain.

After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting you is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing some of the texts that I have found in your website www.pitara.com.

These are the texts that I would like to include:

- "Human Robots" (by Manisha Deveshvar)
- "Square watermelons" (by Parul Dewan)

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that these two texts can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.

Thank you very much in advance for your cooperation.

Sincerely,

Miguel Fernandez

From: Arti Jaiman [artijaiman@yahoo.co.in]
Sent: 7/12/2005 18:06
To: miguelfer77@hotmail.com
Subject: Re: Copyrights permission

Dear Miguel,
Please go ahead and use the two articles from www.pitara.com

- "Human Robots" (by Manisha Deveshvar)
- "Square watermelons" (by Parul Dewan)

Please give credit as: "copyright www.pitara.com"

Thank you

Arti Jaiman
Editor

From: Miguel Fernandez [mailto:miguelfer77@hotmail.com]
Sent: 10 July 2005 21:17
To: ananova
Subject: Copyrights permission

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain.

After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting you is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing one of the texts that I have found in your website www.ananova.com

This is the text that I would like to include:

- "Computer error means £2.3 trillion electricity bill"

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that this text can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.

Thank you very much in advance for your cooperation. I would really appreciate if you can forward this message to the person in charge of granting permissions.

Sincerely,

Miguel Fernandez

From: Glover, Simon [simon.r.glover@orange-ftgroup.com]
Sent: 7/15/2005 3:28
To: miguelfer77@hotmail.com
Subject: Re: Copyrights permission

Hi Miguel,

I can confirm we have no objection to your use of our story in the way that you request.

Best wishes,
Simon Glover
Editor (News)
Direct Line: +44 (0)113 367 4601
Email: simon.r.glover@orange-ftgroup.com

Orange PCS Ltd
Marshall Mill
Marshall Street
Leeds
LS11 9YJ

www.orange.co.uk

From: Miguel Fernandez [mailto:miguelfer77@hotmail.com]
Sent: 12 July 2005 17:28
To: info@housepals.co.uk
Subject: Copyrights permission

To Whom It May Concern:

My name is Miguel Fernandez, and I am currently working on my PhD. at the University of Granada (Spain). I am focusing my studies on Language Testing, based on the development and piloting of an English proficiency test for University Entrance in Spain.

After a review of the literature and an exhaustive study of the current national test for University entrance in the country, I have started working on the creation of my own test. The next step of this project will be the piloting of the test in terms of item analysis, to establish the reliability, validity and practicality of the test.

The reason why I am contacting you is because I would like to ask for your permission to include in the test that I am designing some of the texts that I have found in your website.

This is a non-profitable project with non-commercial purposes. Its only purpose is academic and educational.

I would appreciate if you can send a written notification indicating that these materials can be used in this project.

Please do not hesitate to contact me should you have any questions.

Thank you very much in advance for your cooperation.

Sincerely,

Miguel Fernandez

APÉNDICE 9

**Instrucciones enviadas a los
correctores para la corrección
del componente de expresión
escrita**

INSTRUCCIONES PARA LA CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS DE ESCRITURA

1. Consideraciones previas a la corrección.

El máximo número de puntos que se puede conseguir con estos dos ejercicios es 25, según se señala a continuación:

- **Primer ejercicio:** Un máximo de 20 puntos.
- **Segundo ejercicio:** Un máximo de 5 puntos.

El cuadro que abajo se muestra nos ayuda a comprender qué se espera que cada candidato haga en cada uno de los dos ejercicios:

Primera Parte	FORMATO	Texto escrito narrativo/descriptivo a partir de 4 dibujos que se le proporcionan al candidato.
	PROCEDIMIENTO	Escribir un texto de aproximadamente 100 palabras a partir de 4 dibujos propuestos.
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• De entre 1 hasta 5 puntos en cada uno de los parámetros que aparecen en la escala de corrección.• 20 puntos en total.
Segunda Parte	FORMATO	Texto escrito narrativo/descriptivo a partir un texto incompleto que se le proporciona al candidato.
	PROCEDIMIENTO	Corregir y redactar un texto de aproximadamente 50 palabras sobre el tema propuesto.
	PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• 1 punto por cada uno de los 5 elementos informativos que se deben incluir para la corrección y compleción del texto.• 5 puntos en total.

Tal y como se observa, cada uno de los dos ejercicios de esta parte obtiene una puntuación diferente, y por lo tanto, la corrección debe hacerse también de manera distinta, según se especifica en los dos apartados que a continuación se presentan.

2. Primer Ejercicio.

Este ejercicio se corrige en base a una escala (que se adjunta a continuación), evitándose así una corrección subjetiva de los textos que los candidatos escriben. Son cuatro los parámetros que se tienen en cuenta en esta escala. Dichos parámetros son:

- (1) la consecución de la tarea,
- (2) la organización del texto, en términos de coherencia y cohesión,
- (3) la gramática empleada, y
- (4) el uso del léxico y la ortografía.

En cada una de estas categorías el texto puede puntuar desde 1 hasta 5, según las características del escrito sean similares a los descriptores que se ofrecen en cada uno de los niveles. La calificación que obtendrá un texto cuyo lenguaje no sea apto para su corrección será 0. Por tanto, la calificación máxima que un candidato puede obtener en el primer ejercicio de escritura es de 20 puntos.

Un texto cuya calificación sea 5 en cada uno de los parámetros de la escala debe cumplir cada uno de los siguientes requisitos:

1. Consecución de la tarea.

- La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.
- La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
- El texto, en general, indica madurez por parte del/de la estudiante. Comunica.
- El texto, en general, indica un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

2. Organización.

- La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
- Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
- Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada correferencialidad.
- El texto está claramente repartido en párrafos.

3. Gramática.

- El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales afirmativas).
- No hay fallos de concordancia (Sujeto-verbo, presentador-sustantivo, etc.).
- Las formas pronominales son correctas.
- Se utilizan los cuantificadores (much, many, etc.) correctamente.
- El uso de las preposiciones es correcto.
- Es correcta la formulación de estructuras negativas.
- Se utilizan los tiempos verbales adecuados.

- Las partículas temporales (ago, since, already, etc.) se usan adecuadamente.
- Se emplean modales en contextos apropiados.
- Se emplean formas adecuadas de los modales (Ej. presencia/ausencia de la partícula “to”).
- El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.
- El uso de la estructura posesiva (genitivo sajón) es correcto.
- No se pluralizan los adjetivos.
- No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
- Se conocen los plurales irregulares.

4. Léxico y ortografía.

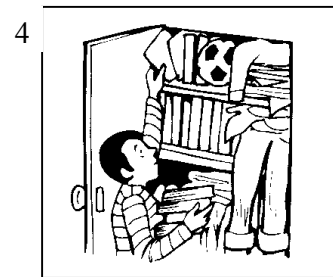
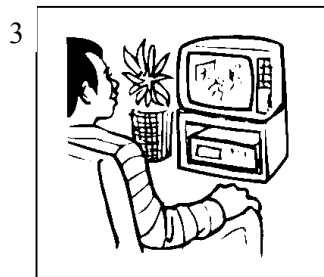
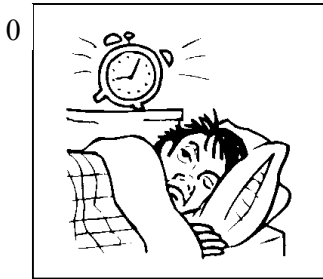
- No se utilizan palabras en español ni en Spanglish.
- No se confunden términos concretos y precisos.
- No se confunden las categorías gramaticales (bored por boring, o viceversa).
- No se abusa de muletillas o modismos para inflar el texto.
- La ortografía es correcta.
- Los signos de puntuación están correctamente utilizados.

A continuación se muestra el primer ejercicio de escritura del examen:

PART ONE

These are some pictures that show what happened to John yesterday.

- Write about 25 words for each picture in the space provided on the separate answer sheet. Picture 0 has been done for you as an example.
- Use connectors between sentences and paragraphs.



	Consecución de la tarea		Organización (coherencia, cohesión)		Gramática		Léxico y ortografía.	
5	Tarea llevada a cabo en su totalidad; argumento desarrollado claramente en un registro apropiado.		Tema tratado de una manera muy bien organizada y coherente, con un desarrollo claro de las ideas.		Sintaxis sofisticada con muy pocos errores gramaticales.		Uso de una gran variedad de vocabulario; muy pocos errores de ortografía y buen uso de la puntuación.	
4	Tarea generalmente satisfactoria con un argumento adecuadamente desarrollado en un registro apropiado.		Generalmente buena estructuración, con ideas claras y articuladas.		Uso de la sintaxis generalmente correcto y apropiado, solamente con errores mínimos y ocasionales.		Buen uso de un vocabulario variado; errores ocasionales de ortografía y de puntuación.	
3	Tarea llevada a cabo con limitaciones, marcada por la inclusión de información inapropiada o incorrecta; el registro es básicamente apropiado.		Buena organización, con un desarrollo coherente del tema, aunque no se ve clara la intención del autor por un uso incorrecto u omisión de los elementos de cohesión.		Sintaxis generalmente adecuada y apropiada en el uso de una gama restringida, pero los intentos de sofisticación hacen que aparezcan errores persistentes.		Algunos errores en la elección del vocabulario a la hora de buscar sofisticación o uso muy básico de palabras; uso incorrecto de la puntuación.	
2	Intento pobre en la consecución de la tarea; se incluye información irrelevante, inapropiada o inexacta; uso de un registro incorrecto		Ausencia de organización que hace que el texto sea inteligible y haya problemas de cohesión.		Gama limitada de estructuras oracionales con una mayor precisión en oraciones simples y cortas; algunos errores gramaticales pueden impedir la comprensión general.		Elección inapropiada del vocabulario, afectando a la comprensión general; uso incorrecto de las convenciones básicas de puntuación.	
1	Ciertos problemas serios en el lenguaje hacen que la tarea no se lleve a cabo; ausencia en el desarrollo del tema y fracaso en el uso de un registro apropiado.		Casi ningún intento de organización reflejado en un uso arbitrario de los párrafos y en una ausencia total de coherencia y cohesión.		Carencia general en el control de la estructura de las oraciones y predominancia de errores gramaticales que conducen hacia una incompreensión.		Errores persistentes en el vocabulario que conducen a la incompreensión; errores predominantes de ortografía y de puntuación.	
0	Lenguaje no válido para su corrección							
CALIFICACIÓN TOTAL								

3. Segundo Ejercicio.

La corrección del segundo ejercicio no está basada en el modelo con escalas que se propone para el primero, ya que el objetivo de este ejercicio es la corrección de un texto previamente escrito, y no la composición de uno nuevo. Por tanto, no se espera que el candidato demuestre dominio en la organización retórica del texto o en un uso extenso de vocabulario, sino que necesita identificar los errores que el texto tiene y corregirlos. El número máximo de puntos que un candidato puede conseguir con este ejercicio es de 5, ya que son 5 los errores a identificar. Dichos errores no son gramaticales, sino que se trata de cierta información que le falta al texto para que el mensaje pueda llegar a tener un mensaje comunicativo. El candidato deberá incluir la respuesta para cada una de las cinco preguntas que se plantean, obteniéndose 1 punto por cada una de ellas si se logra dar una respuesta válida y correcta y 0 si la respuesta es incorrecta.

A continuación se muestra el segundo ejercicio de escritura del examen:

PART TWO

Richard wrote to his friend to invite him to his birthday party, but his card was very inexact. Read the card that he sent and his friend's notes, and then write the card that Richard should have written. Use the space provided on the separate answer sheet.

	Dear Chris,
When exactly?	I am sending you this card to invite you to my birthday party <u>next week</u> . I am expecting many
Where?	people to go <u>there</u> , and I am sure that we will have
Why?	a good time. This year I am going to have <u>a very special celebration</u> .
How?	I hope you can join us. If so, please be <u>on time</u> . We would also like to go dancing after the party.
What time?	I hope to see you then,
	Richard

