

Martín Pinos Quílez

Evaluación de un programa
educativo de competencias,
educación en valores
y motivación escolar

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Cortés Pascual, Alejandra
Soler Costa, Rebeca

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE COMPETENCIAS, EDUCACIÓN EN VALORES Y MOTIVACIÓN ESCOLAR

Autor

Martín Pinos Quílez

Director/es

Cortés Pascual, Alejandra

Soler Costa, Rebeca

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2016

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación



**Evaluación de un programa educativo
de competencias, educación en valores
y motivación escolar**

Tesis doctoral

2016

Autor: Martín Pinos Quílez

Directoras: Rebeca Soler Costa

Alejandra Cortés Pascual



**Escuela
de Doctorado
Universidad Zaragoza**

A mi compañera de viaje, Guadalupe y a mis hijos, Guadalupe y Martín, siempre en mi corazón y en mi alma.

A Isidra, mi madre, con amor y agradecimiento.

ÍNDICE

Agradecimientos	11
INTRODUCCIÓN.....	15
Motivación personal.....	18
Oportunidad de la investigación	19
PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
CAPÍTULO 1 Las competencias básicas o clave	27
1. Las competencias básicas/clave.....	29
1.1. Genealogía y concepciones	30
1.2. Las competencias básicas/clave en el currículo oficial.....	51
1.3. Esencia e indicadores de cada competencia	62
1.3.1. Comunicación lingüística.....	62
1.3.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología ..	90
1.3.3. Competencia digital	101
1.3.4. Competencia de aprender a aprender	106
1.3.5. Competencias sociales y cívicas	112
1.3.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.....	119
1.3.7. Conciencia y expresiones culturales	124
1.4. Las tareas competenciales	129
CAPÍTULO 2 La educación en valores.....	155
2. La educación en valores.....	157

2.1. Los valores	163
2.2. Las actitudes.....	168
2.3. La educación en valores en la legislación reciente	170
2.4. La educación en valores en la escuela	177
CAPÍTULO 3 La motivación escolar	195
3. La motivación escolar	197
3.1. Teoría de la orientación de metas	204
3.2. Teoría de las atribuciones causales	207
3.3. El autoconcepto.....	209
3.4. Orientaciones para la mejora de la motivación escolar	211
CAPÍTULO 4 Las buenas preguntas	215
4. Las buenas preguntas.....	217
4.1. El valor de las preguntas en el acto didáctico	218
4.2. Clasificación de las preguntas.....	221
CAPÍTULO 5 La investigación evaluativa de programas	235
5. La investigación evaluativa de programas.....	237
5.1. La evaluación de programas	238
5.2. El modelo de Stufflebeam (CIPP).....	249
5.2.1. Evaluación del contexto	253
5.2.2. Evaluación de la entrada	255
5.2.3. Evaluación del proceso	255
5.2.4. Evaluación del producto	256

5.3. La evaluación formativa y formadora: generando realidad escolar	258
SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO.....	267
CAPÍTULO 6 Planificación de la investigación.....	271
6. Planificación de la investigación	273
6.1. Propósito y contexto de la investigación.....	273
6.2. Objetivos de la investigación	275
6.3. Hipótesis de trabajo.....	276
6.4. Paradigma asumido y justificación	277
6.5. Opción metodológica	279
6.6. Determinación de la población y de la muestra	287
6.6.1. Muestra utilizada para los cuestionarios	288
6.6.2. Muestra utilizada para las entrevistas individuales del profesorado.....	290
6.6.3. Muestra utilizada para el grupo de discusión.....	292
6.6.4. Muestra utilizada para la entrevista colectiva de alumnos.....	292
6.6.5. Muestra utilizada para las pruebas de competencia lingüística	292
6.7. Fases de la investigación.....	293
6.8. Técnicas e instrumentos de recogida de la información	297
6.8.1. Cuestionarios.....	299
6.8.2. Pruebas de competencia lingüística: Pretest y postest.....	309
6.8.3. Entrevistas individuales	313
6.8.4. Grupo de discusión.....	316
6.8.5. Entrevista colectiva	319

6.8.6. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del <i>Proyecto Alegría</i>	320
6.9. Criterios de credibilidad y transferibilidad	323
TERCERA PARTE ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	327
CAPÍTULO 7 Análisis de datos cuantitativos y resultados	331
7. Análisis de datos cuantitativos y resultados	333
7.1. Cuestionario de Percepción del Profesorado sobre la consecución de los Objetivos del Proyecto Alegría	333
7.2. Cuestionario de evaluación del programa educativo: <i>Proyecto Alegría</i> (Modelo CIPP de Stufflebeam)	351
7.3. Cuestionarios de motivación del alumnado	368
7.4. Pruebas de competencia lingüística: Pretest y postest	406
7.5. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del <i>Proyecto Alegría</i>	431
CAPÍTULO 8 Análisis de datos cualitativos y resultados.....	441
8. Análisis de datos cualitativos y resultados	443
8.1. Resultados de la categoría <i>Contexto</i>	453
8.2. Resultados de la categoría <i>Entrada</i>	456
8.3. Resultados de la categoría <i>Proceso</i>	461
8.4. Resultados de la categoría <i>Resultados</i>	464
8.5. Resultados de la categoría <i>Competencias</i>	464
8.6. Resultados de la categoría <i>Valores</i>	465
8.7. Resultados de la categoría <i>Motivación</i>	466

8.8. Resultados de la categoría <i>Mejora</i>	468
8.9. Resultados de la categoría <i>Debilidades</i>	470
8.10. Resultados de la categoría <i>Amenazas</i>	471
8.11. Resultados de la categoría <i>Fortalezas</i>	472
8.12. Resultados de la categoría <i>Oportunidades</i>	475
8.13. Resultados de la categoría <i>Futuro</i>	475
8.14. Resultados de la categoría <i>Propuestas</i>	475
8.15. Resultados de la categoría <i>Proyección</i>	479
CAPÍTULO 9 Resultados generales de la investigación	481
9. Resultados generales de la investigación.....	483
CAPÍTULO 10 Conclusiones y consideraciones finales	491
10. Conclusiones	493
10.1. Conclusiones de la investigación	493
10.2. Propuestas de mejora. Respuesta a las necesidades detectadas: nuevo <i>Proyecto Alegría</i>	504
10.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación	513
REFERENCIAS	521
ANEXOS	577
Anexo I. Descripción del Proyecto Alegría	579
Destinatarios del proyecto	579
Centro de interés del proyecto.....	580
Finalidad y objetivos	581

Justificación del proyecto	583
Duración del proyecto.....	583
Procedimiento de aplicación del proyecto en las clases	584
Recursos e instrumentos que aporta el proyecto.....	585
Cualidades más innovadoras.....	593
Sistema de evaluación didáctica del propio proyecto	597
Anexo II Cuestionario de Valoración de la Percepción del Profesorado sobre la consecución de los objetivos del <i>Proyecto Alegría</i>	601
Anexo III Cuestionario de evaluación del programa educativo: <i>Proyecto Alegría (Modelo CIPP de Stufflebeam)</i>	605
Anexo IV Cuestionarios de motivación del alumno/a de 8 a 12 años	609
Anexo V Ficha de análisis y evaluación de materiales multimedia educativos	617
Anexo VI Pretest de Competencia en comunicación lingüística y cuadernillo de corrección.....	627
Anexo VII Postest de Competencia en comunicación lingüística y cuadernillo de corrección.....	649
Anexo VIII Programa renovado tras los resultados de la investigación	669

Todas las referencias contenidas en la presente tesis para las que se utiliza la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y hombres, pues si bien se ha cuidado el uso de un lenguaje no sexista, en determinados casos, y con el único propósito de facilitar la lectura, se hace uso del masculino como genérico.

Agradecimientos

Plasmo aquí mi gratitud a mis directoras de tesis, las doctoras Rebeca Soler y Alejandra Cortés por enseñarme, marcarme el camino y animarme, por su cercanía y respeto, por recibirme siempre con una sonrisa.

Mi agradecimiento a los profesores de la Universidad de Zaragoza y a los expertos que con profesionalidad, y lo que más valoro, con afecto y desprendimiento, me han validado instrumentos y orientado en el mejor análisis de los datos.

A los docentes del *CPEIP M^a Moliner*, del *CPEIP Hilarión Gimeno*, del *CPEIP Fernández Vizarra* y del *CPEIP Foro Romano* que se han implicado en esta investigación, mi gratitud, admiración y reconocimiento por su dedicación a los niños. Y por supuesto a los alumnos y alumnas porque son el motivo que mueve toda investigación educativa y la inspiración que nos anima a innovar a los docentes.

A mi colega y amigo, Julián Trullenque, maestro y experto en TIC, por el tiempo e ingenio invertido en trasladar las mejoras del programa al formato digital.

A mi familia, a la que he sustraído tantos y tantos momentos y atención.

A todos, mis gracias más sinceras y emotivas.

Resumen

La finalidad de esta investigación se sitúa en la evaluación de un programa educativo de desarrollo integrado de las competencias clave y la educación en valores, el *Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li*, que se ha aplicado en algunos centros escolares de Zaragoza, en los siete últimos cursos escolares.

Al amparo del modelo CIPP de evaluación de programas de Stufflebeam, desde un enfoque metodológico complementario, se ha recurrido a instrumentos cualitativos y cuantitativos que nos han permitido evidenciar importantes mejoras en los tres constructos abordados: competencias, educación en valores y motivación del alumnado hacia el trabajo con el programa.

Palabras clave: evaluación de programas, competencias clave, educación en valores, motivación.

Abstract

The aim of this research is to assess an educational programme dealing with the integration of both key competences and value-based education, *Project Joy: Bertha the bee and grandfather Li (Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li)*, carried out in several Primary School in Zaragoza (Spain) over the last seven school years.

Based on *Stufflebeam's CIPP* model for evaluation as a complementary methodological approach, both qualitative and quantitative tools have been used as a resource. This has ultimately led us to attest to substantial improvement as far as skills, value-based education and pupils' motivation towards working in the programme are concerned.

Keywords: programme assessment, key competences, value-based education, motivation.

*“Si la sociedad colocara la educación
en el centro de su atención,
las prisiones se volverían museos,
los policías poetas, y los psiquiatras músicos...”*

Cury, A. (2005)

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se centra en una investigación evaluativa de un programa educativo, el Proyecto Alegría, que iniciamos en el curso 2011/2012 tomando como referencia la percepción de los usuarios del programa (docentes y alumnado) respecto a su aplicación y resultados. El Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li (Pinos, 2011), nace en el Colegio público de educación infantil y primaria (CPEIP) *María Moliner* de Zaragoza, en el curso 2009/2010. Desde entonces se viene aplicando en el centro, en las aulas de 4º nivel de Educación Primaria. Este centro presenta un alto porcentaje de población inmigrante superior al 50%, con alumnado de más de 17 nacionalidades y una presencia mantenida de minorías étnicas. Allí nacería este proyecto que, finalmente, aspira a mejorar la calidad educativa desde el doble compromiso de optimizar las competencias básicas o clave y la convivencia escolar.

En el curso 2013/2014 se aplicó, además de en el *CPEIP María Moliner*, en dos de las cuatro aulas del *CPEIP Hilarión Gimeno* de Zaragoza, y en la única clase de 4º nivel de Educación Primaria del *CPEIP Fernández Vizarra* de Monzalbarba (Zaragoza). Aprovechando la circunstancia de que sólo dos de las cuatro aulas del *CPEIP Hilarión Gimeno* iban a aplicar el proyecto, se propuso a los tutores de los cuatro grupos participar, como grupos experimentales o de control, en una investigación sobre la competencia lingüística de sus alumnos que permitiera complementar la investigación ya iniciada. La participación de algún nuevo centro en el curso 2015/16, como el *CPEIP Foro Romano*, ha ofrecido la posibilidad de contar con nuevas fuentes de información.

Atendiendo a estos intereses de mejora de la realidad estudiada: el programa y el aprovechamiento que de él pueden obtener los usuarios del mismo, como investigadores nos cuestionamos cómo se relaciona la implementación del programa con el desarrollo de las competencias clave y la educación en valores en el alumnado de 4º de Educación Primaria, y si la participación en el mismo les resulta motivante.

Para dar respuesta a esta pregunta y a los objetivos de esta investigación se procede a una revisión del marco teórico disponible que se plasma, en la fundamentación teórica, en cinco capítulos de diferente amplitud en función de la relevancia que en el programa evaluado, o en el diseño de la investigación, tiene el tema. A estos capítulos les suceden otros cuatro que, en la segunda parte, el marco empírico, abordan la planificación, análisis y resultados de la investigación.

En el capítulo 1 ahondamos en las competencias básicas o clave como constructos esenciales sobre los que se ha construido el programa. Indagar en su origen, en las diferentes concepciones que la literatura profesional les otorga y en su plasmación normativa ayuda a una valoración ajustada, no exenta de crítica, de su importancia en el momento actual. Se describe después, con más detalle, cada una de las competencias, poniendo una atención especial en la competencia en comunicación lingüística puesto que será objeto de un estudio más profundo que el resto. Finalizamos estudiando el formato de trabajo prioritario del proyecto Alegría para el alumnado: las tareas competenciales, como recurso metodológico que puede contribuir a desarrollar y poder evaluar estos nuevos elementos curriculares.

El capítulo 2 permitirá indagar sobre el segundo gran constructo al que se dirige el programa, la educación en valores, que de forma infundada se trabaja en paralelo a las competencias del alumnado, desde la aspiración de ayudar a los alumnos a ser más competentes y felices. Diferenciando entre valores y actitudes, se entiende relevante ver cómo la educación en valores está reflejada en la normativa educativa y cómo se plasma en la escuela.

La motivación escolar ocupa el capítulo 3 no porque el programa se proponga mejorar o trabajar sobre la misma sino porque en su diseño se ha partido de la importancia

de que cualquier propuesta educativa debe suscitar un mínimo nivel de motivación en el alumnado o será un absoluto fracaso. Desde esta obviedad, o necesidad, comprobar hasta qué punto, y en qué aspectos, participar en el programa resulta motivante para los niños aporta una información valiosa para su mejora que requiere cierta fundamentación teórica.

En el capítulo 4 se revisan los conocimientos sobre las buenas preguntas como recurso clave para la enseñanza y el aprendizaje. Este constructo, que en un principio no se contemplaba investigar, emerge a lo largo de la investigación al profundizar en la relevancia de los procesos cognitivos y su conexión con la tipología de ítems o preguntas que se lanzan al alumnado. Aunque habitualmente se ha indagado sobre la formulación de preguntas en el aula en el discurso oral entre docente-discentes, en el contexto del programa evaluado ha parecido relevante analizar hasta qué punto los ítems que integran las tareas competenciales en las que se fundamenta el proyecto, presentan o no buenas preguntas desde la consideración de lo que los expertos en el tema nos han aportado.

El último capítulo de la fundamentación teórica, el 5, pretende justificar, a partir de la evidencia y el rigor del conocimiento existente, la científicidad de la investigación evaluativa de programas, tantas veces cuestionada. El valor de esta rama aplicada de la investigación, y su conexión conceptual con la evaluación del alumnado, aporta más que interesantes reflexiones para quienes además de asumir el papel de investigador, por encima de todo, se sienten además docentes.

El necesario repaso del marco conceptual nos conduce en la segunda parte, dedicada al estudio empírico, a su único capítulo, el 6, sobre la planificación de este estudio evaluativo. Aquí es dónde se refleja claramente cuál es el propósito de esta investigación, qué cuestiones nos permiten verdaderamente formular el problema de investigación y cuáles son sus objetivos e hipótesis de trabajo. Dada la naturaleza de las cuestiones y objetivos de investigación se defiende la elección del modelo de evaluación CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), que conlleva una posición de complementariedad paradigmática al integrar postulados positivistas y naturalistas que serán debidamente justificados. La determinación de la población y muestra viene condicionada por el diseño de estudio de casos al investigar sobre contextos naturales de centros y aulas concretos

que, por decisión ajena al investigador, han aplicado el programa. Para acabar este capítulo, se describen las diferentes técnicas e instrumentos empleados y los criterios de credibilidad de la investigación.

El análisis de los datos obtenidos y los resultados ocupan la tercera parte. El capítulo 7 trata sobre el análisis de los datos cuantitativos y los resultados que nos muestran. Instrumento por instrumento se presentan los análisis estadísticos sobre los cuestionarios de percepción del profesorado acerca de los objetivos del programa, los cuestionarios de evaluación del programa realizados por el profesorado, los cuestionarios de motivación del alumnado, las pruebas de competencias lingüística pasadas y el análisis de los ítems de las tareas implementadas.

El capítulo 8 complementa el anterior con el análisis de datos cualitativos y resultados que las entrevistas y grupo de discusión nos ofrecen sobre las diferentes categorías de estudio. Los resultados generales de la investigación, confrontadas las fuentes cuantitativas y cualitativas, se exponen también en el correspondiente epígrafe de este capítulo.

Las conclusiones y consideraciones finales del capítulo 9, extraídas a partir de cada uno de los objetivos de la investigación, nos invitan a considerar sus implicaciones, significados y límites respecto al propósito general, los objetivos, la metodología didáctica y el propio diseño de la investigación. La necesaria discusión de los resultados y la mirada hacia futuras líneas de investigación han conducido durante el proceso investigador a propuestas de mejora que han querido dar respuesta a las necesidades detectadas. En esta línea, se propone una nueva versión mejorada del Proyecto Alegría que quiere repercutir, no solo en la mejora del mismo sino, sobre todo, en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza que buscan desarrollar competencias clave y educar en valores.

Motivación personal

El interés en este tema de investigación viene justificado, en buena medida, por la propia formación y experiencia docente del investigador, y la oportunidad de profundizar,

a partir del tema abordado en su trabajo final del Máster “*Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales*”, en la búsqueda de evidencias empíricas sobre la calidad y eficacia del programa educativo: *Proyecto Alegría*.

Un par de décadas como docente en Educación Primaria; varios proyectos de innovación educativa; algunas publicaciones; una amplia trayectoria como formador en diseño curricular, competencias y evaluación educativa; su labor como asesor de innovación, mejora educativa y organización escolar en el Centro de Innovación y Formación Educativa “Juan de Lanuza” de Zaragoza, o actualmente como asesor docente de innovación y evaluación educativa en la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Aragón; la realización del citado máster y, sobre todo, su profundo anhelo de seguir aprendiendo y compartiendo con los demás docentes, enmarcan la decisión que culmina en esta investigación.

Oportunidad de la investigación

La finalidad de esta investigación es la evaluación, a partir del modelo *Contexto, Input, Proceso y Producto* (CIPP) de Stufflebeam y Shinkfield (1987), de un programa educativo, el *Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li*, que se está aplicando en algunos centros escolares de Zaragoza. Se trata de un programa integrado de desarrollo de las competencias básicas o clave y la educación en valores para 4º nivel de Educación Primaria. Un proyecto globalizado a partir del “cuento motor” y a través de tareas competenciales; los cuentos son el centro de interés a partir del cual se despliegan diversas tareas competenciales incorporando los contenidos curriculares de áreas como Lengua castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio (en la actualidad Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

La magnitud del programa nos lleva a delimitar la indagación a cómo se relaciona la implementación del proyecto con el desarrollo de las competencias básicas o clave del alumnado y la educación en valores. Aunque este proyecto no tiene por finalidad la mejora de la motivación escolar, es razonable inferir que parte de la eficacia de cualquier

programa educativo se relaciona con el interés o el atractivo que puede suscitar en el alumnado. Ese es el motivo por el que, a partir del curso 2011/2012, evaluamos, desde la propia percepción de los usuarios (docentes y alumnos), el grado de desarrollo de las competencias, de la educación en valores y, de forma secundaria, el grado de motivación del alumnado.

La relevancia y pertinencia de esta investigación se justifica, desde nuestro punto de vista, y entre otras consideraciones, por la abrumadora carencia de investigaciones que dirijan su atención a evaluar programas educativos orientados al desarrollo de las competencias del alumnado. En un momento en que el peso institucional en educación se inclina ostensiblemente hacia la evaluación, especialmente de algunas de las competencias clave, se constata que si bien han sido estudiadas desde múltiples ópticas y con notables contribuciones, todavía son insuficientes los trabajos de investigación que aporten rigor y evidencia sobre programas que las desarrollen. Estimamos que esta investigación puede ser también relevante al facilitar al profesorado de 4º nivel de Educación Primaria recursos, avalados por la evidencia científica, que le ayuden a desarrollar y evaluar de manera sencilla las competencias. Consideramos que puede adquirir también relevancia por la necesidad de dotar al profesorado de recursos que apoyen su quehacer en el campo del desarrollo integrado y evaluación de las competencias y de la educación en valores, aportando a su vez modelos de trabajo para el aula que faciliten su compleja tarea docente.

Parece innegable que el vigente marco normativo insiste en que las competencias básicas, o clave, y los valores son decisivos en la sociedad actual, por lo que debería facilitar los medios para que el alumnado adquiriera un nivel adecuado que le garantice su desarrollo personal, su inserción social y el poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Sin embargo, las carencias son latentes a nivel de recursos y más de recursos contrastados con evidencias científicas. El objetivo final se dirige a acceder al conocimiento sobre las lagunas y posibilidades de mejora del programa de cara a diseñar una nueva versión del mismo más eficaz, atractiva y transferible a contextos escolares diversos. En este sentido, nos parece relevante la investigación pues, sin duda, beneficiará al alumnado en la medida que se busca aportar conocimiento sobre recursos que favorecerán su aprendizaje y su motivación escolar. Por similitudes de contexto, parece razonable pensar que los resultados

tendrían cierta transferencia a otros centros educativos. Es decir, dado que el proyecto busca resolver problemas prácticos de la escuela al vincularse al desarrollo de las competencias clave, la educación en valores y la motivación del alumnado, la constatación científica de sus efectos podría tener importantes implicaciones prácticas.

Como anhelo personal y profesional, esperamos que el marco teórico, el diseño, los resultados del estudio empírico de esta investigación y la mejora resultante del programa evaluado, el *Proyecto Alegría*, ofrezcan desde el rigor científico, a nivel teórico y práctico, algo, una pequeña gota de innovación, a éste inmenso, inabarcable y fascinante océano de la educación, pues como toda investigación educativa, aunque sea de forma subsidiaria, debería tener el potencial de aportar “elementos para la transformación” (González, 2011, p. 119).

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Las competencias básicas/clave

- 1.1. Genealogía y concepciones
- 1.2. Las competencias básicas/clave en el currículo oficial
- 1.3. Esencia e indicadores de cada competencia
 - 1.3.1. Comunicación lingüística
 - 1.3.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
 - 1.3.3. Competencia digital
 - 1.3.4. Competencia de aprender a aprender
 - 1.3.5. Competencias sociales y cívicas
 - 1.3.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
 - 1.3.7. Conciencia y expresiones culturales
- 1.4. Las tareas competenciales

2. La educación en valores

- 2.1. Los valores
- 2.2. Las actitudes
- 2.3. La educación en valores en la legislación reciente
- 2.4. La educación en valores en la escuela

3. La motivación escolar

- 3.1. Teoría de la orientación de metas
- 3.2. Teoría de las atribuciones causales
- 3.3. El autoconcepto
- 3.4. Orientaciones para la mejora de la motivación escolar

4. Las buenas preguntas

- 4.1. El valor de las preguntas en el acto didáctico
- 4.2. Clasificación de las preguntas

5. La investigación evaluativa de programas

5.1. La evaluación de programas

5.2. El modelo de Stufflebeam (CIPP)

5.2.1. Evaluación del contexto

5.2.2. Evaluación de la entrada

5.2.3. Evaluación del proceso

5.2.4. Evaluación del producto

5.3. La evaluación formativa y formadora: generando realidad escolar

CAPÍTULO 1

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS O CLAVE

1. Las competencias básicas/clave

“La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

Aristóteles

Las competencias básicas, ¿moda o necesidad? Iniciamos este apartado interrogándonos sobre ello, como Monereo (2007), Marina (2010) o Bernal (2012), porque creemos que aunque algo de moda también hay, las competencias, en el marco de una era digital definida por la globalización y la interculturalidad, son ahora más necesarias que nunca. Ciertamente, la institución escolar anhela proporcionar aprendizajes útiles, transferibles a la vida y, desde los nuevos postulados de las competencias básicas, y más en concreto, de la de aprender a aprender, las competencias deberían suponer una vuelta a la propia razón de ser de la escuela (Perrenoud, 2008). Se hace necesario enseñar al alumnado aprendizajes funcionales, a resolver problemas reales, a reflexionar sobre las diferencias entre conocimiento objetivo y subjetivo, entre hecho y opinión, entre información relevante, accesoria o irrelevante. Y aplicándolo a nuestro quehacer docente, se hace preciso entender que ahora enseñar es más que nunca simplificar, seleccionar lo que realmente es importante y enseñarlo y evaluarlo de forma contextualizada y globalizada (o interdisciplinar).

Como afirma Pérez (2012), la finalidad de la escuela no puede orientarse a la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares sino al desarrollo singular en cada alumno de sus competencias entendidas como sistemas complejos de comprensión y actuación. Y es que la cantidad y diversidad de fuentes de información que hoy están a disposición de cualquier ciudadano o alumno es tan inmensa que los modelos tradicionales

de enseñanza y aprendizaje basados en la memoria, las propuestas no significativas, han dejado de ser útiles. Los cambios son tan acelerados que la escuela debe convertirse en un trampolín que garantice las competencias necesarias para promover el desarrollo personal, la inserción social y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida; queremos creer, que la escuela dispone ahora “de una nueva perspectiva de los aprendizajes que responde perfectamente a las exigencias de los tiempos y que recoge la mejor tradición de los logros integrados y vinculados con la realidad” (Sarramona, 2004, p. 2).

1.1. Genealogía y concepciones

Si en diciembre de 2008 Bernal (2012) encontraba en la base de datos Dialnet 4.461 entradas para el término “competencias”, en junio de 2016 se registran 36.108. Y si concretamos en “competencias básicas”, de las 560 entradas que se mostraban en julio de 2012, aparecen 2.673 cuatro años después, más otras 1.430 referidas a las competencias clave. Las tesis doctorales sobre competencias básicas o clave del alumnado en etapas de educación obligatoria, sin embargo, siguen siendo escasas. Podemos reseñar algunas como la tesis de García (2011) sobre la influencia de un programa de Educación Física basado en competencias motrices, lingüísticas y digitales en la educación en valores; la de Palacios (2012), que culmina en un elaborado proyecto de Educación afectiva-sexual; la de Pastrana (2012), sobre rendimiento en competencias básicas según patrones de género; la de Pizarro (2012), sobre competencias personales y sociales; Prieto (2012), profundiza en la evaluación de la competencia lingüística; Zakaryan (2011), en la competencia matemática; Salmerón (2010), analiza la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo; Pereira (2015), estudia la influencia de la inteligencia verbal y no verbal en la competencia matemática; Albertos (2015), evalúa un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Secundaria; Rodríguez (2015), se centra el desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación; o Andrade (2016), indaga sobre la importancia del emprendimiento para el fomento de las competencias básicas.

El indudable auge de las competencias en la última década y su incorporación reciente a la normativa educativa puede llevar a la falsa impresión de situar su origen en este siglo. La reforma de la formación de los maestros de Educación Primaria que se llevó a cabo en los Estados Unidos a principios de los setenta, con la especificación de las competencias docentes, y la reforma de la formación profesional en Europa, América del Norte y Australia, en la década de los noventa, centrada en las competencias profesionales, marcan el arranque de esta corriente de educación por competencias (De la Orden, 2011). La expansión de las competencias de la formación profesional a la educación en general, fue uno de los objetivos de la Comisión Europea:

la enseñanza de las competencias clave era tradicionalmente patrimonio de la formación profesional. Sin embargo, también ha revelado que durante la década pasada alrededor de la mitad de los países de la UE han reconocido la importancia de que todos los alumnos desarrollen las competencias clave, independientemente del tipo de educación que reciban. Por este motivo, este concepto se ha extendido a la educación general (Eurydice, 2002, p. 32).

La incorporación de las competencias clave en nuestro sistema educativo, con el nombre de competencias básicas, se gesta al amparo de la reforma promovida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, BOE nº 106), recuperando la denominación de competencias clave, en su actual modificación, a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, BOE nº 295). Tal y como señala Soler (2012, p. 92), las reformas educativas “no solo estandarizan el discurso pedagógico, sino que, además, introducen terminología específica”, como el concepto de *competencias*, que analizaremos con amplitud en este capítulo. La normativa es muy insistente con ellas, pero “no debiéramos caer en creer eso de que las leyes son como las salchichas. Es mejor no saber cómo se hacen y de dónde vienen. Saber de dónde vienen nos puede ayudar a entender y a decidir” (Pinos, 2012, p. 10).

Conceptualmente los términos competencia y competencia básica o clave surgieron en un contexto vinculado a la formación y al empleo para, posteriormente, pasar a otros

ámbitos como el de la educación. Este origen “empresarial” suscita una de las críticas, de las sospechas, más insistentes al modelo europeo por competencias al considerar que las reformas educativas que propone a los estados miembros, no responden a demandas sociales o educativas sino económicas, en clara distorsión de los fines de la educación (Tobón, 2006, Bolívar, 2008). Sin poder negar este origen, parece justo reconocer que la LOE, al reformular las competencias clave europeas en las competencias básicas de nuestro sistema educativo, les confirió una orientación holística, una clara finalidad pedagógica con un deliberado distanciamiento del enfoque economicista. No perdamos de vista, sin embargo, que el auge de las evaluaciones externas, la vuelta a las competencias clave europeas y ciertas posiciones políticas claramente reflejadas en la LOMCE han redirigido las competencias hacia concepciones más conductistas (educación basada en resultados) y ópticas no exclusivamente educativas (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014; Bernal, 2015).

La escuela *pública y universal*, tal y como la entendemos, no surge por aspiraciones filantrópicas e ilustradas sino por la necesidad de formar mano de obra cualificada para el modelo industrial y económico emergente en la época de la industrialización (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006). La formación básica e instrumental que daba la escuela garantizaba un puesto de trabajo que solía mantenerse inalterable por muchos años o por toda la vida. Desde los años setenta del pasado siglo, nos hallamos en la denominada sociedad del conocimiento o de la información; una sociedad cuya principal fuente económica es el conocimiento que avanza a ritmos vertiginosos, hasta el punto de que se duplica, según algunos estudios, cada cuatro años, obligando a que empresas y trabajadores, cada vez más cualificados, se actualicen y reinventen de forma continua a lo largo de toda su vida (Feito, 2010). Como vemos, tampoco las competencias aparecen en Norteamérica y luego en Europa de forma casual, sino al amparo del auge de un modelo económico globalizado vinculado a la calidad y las demandas económicas de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2006).

Ya en el 2002, el Banco Mundial subrayó que el modelo económico actual, basado en la globalización y la economía del conocimiento, suponía un gran desafío para los sistemas educativos de todo el mundo puesto que los mercados demandan nuevas

competencias a los trabajadores (The World Bank, 2002). Que sean la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (FMI), y no organismos internacionales educativos, los que lideran en la actualidad la promoción de políticas educativas estandarizadas a nivel internacional, es percibido en muchos casos como una invasión de las políticas neoliberales en la educación (Viñao, 2012; Vega, 2013; Bernal y Vázquez, 2013; Bernal, Cano y Lorenzo, 2014; Imbernón, 2014). En el fondo volvemos a estar ante una cuestión ideológica y de poder, o acaso, si reparamos en quién hace el currículo ¿no se ha cuestionado ampliamente que la escuela “es el entorno perfecto para transmitir a todos la ideología dominante en la sociedad de una forma reiterada y taxativa”..., y sutil? (Raso, Sola y Sola, 2013, p. 482).

Aunque son muchos los autores que avalan esta línea, no dejaremos de encontrar quien defienda la políticas de estandarización internacional como una aceptación de “las exigencias universales de la realidad contemporánea y la defensa de los valores comunes como aspiración general de la humanidad” (Reyzábal, 2012, p. 64), distanciándose de nuestra percepción de que la obsesión por que el profesorado planifique, pero sobre todo, por que evalúe las competencias desde un enfoque de control de resultados (al que se sumarían las evaluaciones externas) es un palpable indicador de ese empeño globalizador-homogeneizador que barre Europa y buena parte del globo. Aun así, esta autora postula que la educación debe formar personas antes que profesionales, pues éstos surgen de aquellos, sin caer en “neoliberalismos que aprovechen la educación simplemente para satisfacer las demandas empresariales o de mercado” (Íbid, 2012, p. 68). Otros autores como Rychen y Salganik (2000), consideran que las competencias atienden a consideraciones económicas al igual que a personales, sociales y éticas, alineándose con los derechos humanos y los valores sociales e individuales, restando relevancia a la influencia de los mercados en su construcción.

Vivimos un momento de cambios educativos y como cualquier cambio podemos vivirlo como un reto, como una oportunidad que nos permita crecer y mejorar o desde el negativismo, o la a veces necesaria precaución, como una amenaza, un peligro que puede alterar nuestro equilibrio actual. No nos cabe duda de que la inclusión de las competencias

clave puede servir de acicate a la innovación; reabrir el debate y la reflexión interna en los claustros y equipos docentes; impulsar el trabajo colaborativo e interdisciplinar; integrar saberes y priorizar los aprendizajes relevantes, funcionales y significativos; promover el trabajo en equipo y la participación de la comunidad educativa... Y sin embargo tampoco podemos obviar los riesgos hacia los que su trasfondo economicista puede conducirnos si se ponen prioritariamente al servicio de la globalización cultural y económica, bajo los dictados de ciertos organismos económicos que tanto influyen en los gobiernos europeos.

La apuesta de las administraciones educativas por las pruebas de evaluación externas nacionales (“evaluaciones generales de diagnóstico” y otras) e internacionales (tipo PISA - Programme for International Student Assessment-), centradas exclusivamente en el rendimiento escolar del alumnado en función del grado de adquisición de las competencias clave (cultura de la eficacia), supone reinventar los ya superados modelos de evaluación educativa de consecución de objetivos, como el de Tyler (1950), que ponen el peso del éxito de los programas educativos de los distintos países o comunidades en los resultados del rendimiento de sus alumnos en determinadas pruebas de valoración o test. Como defiende Díez (2013), términos como excelencia, competitividad, éxito escolar, rendimiento, evaluación estandarizada cobran protagonismo en el actual modelo educativo relegando a un segundo plano conceptos hasta ahora sustanciales como la equidad, la cooperación o el apoyo a la diversidad:

Las políticas de evaluación que se están promoviendo van más allá de la casuística de cada país y no nacen del interés por mejorar la práctica docente ni el desarrollo profesional del profesorado; tampoco parecen interesadas en mejorar la calidad del propio sistema educativo. La preocupación subyacente se dirige al aumento de su rentabilidad y su eficacia. (Álvarez, 2009, p. 22)

Estaríamos en lo que Takayama, citando a Honda, plantea como la hiper meritocracia: “the imbedding of the postmodern conception of capacity such as Key Competencies in education systems can result in what Honda (2005) calls ‘hyper meritocracy’, ‘a more purified and intensified’ and ‘more predatory form of meritocracy’” (2013, p. 71). Esta evaluación por objetivos o de resultados, puede resultar injusta y poco

rigurosa si se usa como el referente principal, cuando no el único, sobre el que valorar la calidad del sistema educativo, de un centro o un alumno determinado, sin tener verdaderamente en cuenta otros condicionantes que intervienen durante el proceso educativo (Castillo y Gento, 1995; Santos, 2008; Gimeno, 2008); algunos realmente relevantes como el contexto socio-económico y cultural en el que se ubica ese sistema o ese centro, porque precisamente el contexto es el primer indicador para situar y valorar justamente unos buenos o malos resultados en este tipo de pruebas y no estándares de rendimiento descontextualizados. Los modelos de enseñanza y evaluación de la pedagogía por objetivos, al centrarse solo en los objetivos planificados, nos llevan a olvidar otras cuestiones no menos relevantes educativamente hablando:

¿Podrían hacer otras cosas mejores? ¿Disfrutan cuando hacen éstas que les proponemos? ¿Olvidan pronto lo que aprenden? ¿Les sirve para algo? ¿Qué precio pagan por ello? ¿Qué aprenden mientras aprenden? ¿Lo aprenderían si no les obligásemos? ¿Es relevante para ellos el conocimiento? ¿Es significativo? (Santos, 2010, p. 36)

Una parte del problema de los resultados “negativos” de PISA u otras en la misma línea como PIRLS, para la comprensión lectora, o TIMMS, para la competencia matemática y científica, radica en la desconexión entre quienes hacen las pruebas y las prácticas reales de las aulas (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda y Serván, 2011). Entre quienes elucubran sobre cómo llevar a una prueba de papel y lápiz las competencias clave del currículo, y las aulas en las que todavía no ha calado de forma significativa el trabajo por y para las competencias. Enseñamos de una forma, y por tanto el alumnado aprende de esa manera, y lo evaluamos de otra. Si enseñar-aprender y evaluar son las dos caras de la misma moneda, estamos jugando con monedas distintas (Pinos, 2012).

Desde el planteamiento de que “la evaluación será integralmente pedagógica” en la medida en que se centre en todos los factores relevantes del proceso educativo y se oriente, por encima de otras consideraciones, a la mejora del alumnado (Pérez, 1995a, p. 81), las administraciones educativas deben asumir su compromiso de analizar la influencia en los

resultados de los factores relacionados con el nivel socio-económico y cultural de las familias y de otros factores significativos del centro y del aula, para actuar en consecuencia. Y ateniéndonos al conocimiento de la evaluación que diferentes sistemas integrales, como el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987) han aportado, tras el contexto, y previamente a los resultados, el input, los mismos programas educativos, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, habrían de ser analizados para llegar a una valoración ajustada y comprensiva de la calidad del sistema educativo. No quisieramos dejar de apuntar que aunque esta investigación incluye una evaluación de la competencia lingüística muy similar al que se usa en las evaluaciones externas, difiere sustancialmente de ellas en la medida de que forma parte de una evaluación integral más amplia en la que, al amparo de mencionado modelo CIPP, aúna instrumentos cuantitativos y cualitativos desde un enfoque paradigmático complementario.

La evaluación PISA, a las que tanta relevancia dan los gobiernos europeos y los medios de comunicación, se basa en un “modelo de caja negra” donde lo que prima es “medir resultados o desempeños, los *outs* seleccionados por PISA a partir de los *inputs* realizados por los sistemas educativos. Nada sobre lo que ocurre entre ambos extremos” (Barquín *et al.*, 2011, p. 326). Barrenechea (2010), ahonda en seis críticas de este tipo de evaluaciones estandarizadas que invitan a una reflexión seria sobre la utilidad y sentido de estas pruebas para evaluar los logros de un sistema educativo o las posibilidades de éxito de los estudiantes:

1. La tensión, más que palpable, entre estas evaluaciones externas estandarizadas y las inteligencias múltiples ya que evalúan sólo una parte de esas inteligencias.
2. Se centra sólo en algunos aspectos desatendiendo otros componentes esenciales de currículo real, como la educación emocional, los valores, la creatividad, la crítica...
3. El riesgo de enseñar para superar los test y salir bien parados en las estadísticas educativas, quitando tiempo para enseñar y aprender otros aprendizajes más significativos y valiosos.
4. El riesgo de hacer trampas con los resultados obtenidos para falsear la realidad.
5. La escasa atención a la diversidad del alumnado y sus contextos socio económicos.

6. Las limitaciones de los resultados de estas pruebas para predecir el éxito laboral o vital del alumnado en un mundo aceleradamente cambiante como el actual.

Estamos ante un contexto evaluador sólo explicable desde la globalización económica y cultural que busca identificar los conocimientos prácticos más deseables para el sistema productivo. Pero ¿es asimilable la educación a una mercancía para considerarla en términos de coste y rendimiento?, ¿dónde quedan ahí las personas, el fin emancipatorio de la educación?

Cuando desde un paradigma positivista, la evaluación está al servicio exclusivo del sistema, no de la persona, podemos caer en el riesgo de supeditar la educación a la globalización económica y a los intereses labores (Bolívar, 1999). Las políticas educativas, que usan la educación para conseguir ciudadanos y trabajadores adaptados al sistema y que se sienten legitimadas, o son directamente influidas por las propuestas economicistas y utilitarias de la OCDE, corren el riesgo de relegar a un segundo plano la formación integral, crítica y humanista de nuestros niños y jóvenes (Barquín *et al.*, 2011), olvidando, como nos decía Freire (1980), que los seres humanos son seres para la transformación y no para la adaptación. La UNESCO, en su informe, *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, se reafirma en que solo desde una visión humanística y holística de la educación se puede afrontar un nuevo modelo de desarrollo guiado por principios éticos y morales: “(...) la educación y el aprendizaje, representa ir más allá de un utilitarismo y un economicismo encorsetado e integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana.” (2015a, p. 12). Desde la certeza de que la educación y la escuela no pueden permanecer al margen de las necesidades sociales, nos posicionamos junto a Bernal (2012) cuando dice que una cosa es tener en cuenta el mercado y otra muy distinta que la educación esté en función del mercado. O como lo expresa De la Orden (2011, p. 53): “Aunque la educación basada en competencias puede mejorar el desempeño del empleo, su verdadero propósito, como educación, es ayudar a hacer bien la propia vida”.

El peligro real del sometimiento de la educación al servicio de los intereses económicos y políticos quedó también reflejado en el Informe Delors, titulado “*La Educación encierra un tesoro*” (Delors, 1996), publicado a instancias de la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El informe propuso los principios precursores de la enseñanza basada en competencias al establecer las líneas generales que la Educación del siglo XXI debería adoptar a nivel mundial. Los distintos países deberían apoyar sus reformas educativas en cuatro pilares básicos: aprender a conocer (que incluye aprender a aprender), aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Las competencias beben también de esta fuente al constituirse en un saber aplicado que aglutina a su vez tres formas del saber que coinciden plenamente con los planteamientos de Delors:

- Saber. Que hace referencia al saber conocimientos, al saber teórico, al conocer.
- Saber hacer. Que refiere al saber práctico, al aprender a hacer aplicando habilidades y destrezas.
- Saber ser. Entendido como la puesta en práctica de actitudes y valores que nos permiten crecer como personas.

Y como propone De Ketele (2008), podríamos sumar el *saber estar* o *aprender a estar*, directamente ligado, como el *saber ser*, al propio sistema de valores que cada persona forja a lo largo de su vida en los diferentes contextos vitales, familia, escuela y entorno, conformando así un concepto de competencia amplio, holístico e integrador. Porque como nos dice Le Boterf (2001, p. 47), la competencia no resulta de una “trabajo de disección” sino de integración.

Hablamos de competencia, un constructo polisémico que es necesario aclarar porque “el concepto de competencias en educación es algo con unos límites muy borrosos que pueden ser utilizados para muchos fines, cualitativamente muy diferentes” (Concejo Educativo de Castilla y León, 2007, p. 10). Desde un enfoque economicista orientado al aprendizaje de habilidades, tenemos un concepto de competencia-destreza; desde una visión crítica se nos presenta una visión holística del concepto dirigida hacia el desarrollo personal y la vida en comunidad.

Capacidad, habilidad, destreza y competencia se han usado de forma indiscriminada (UNESCO, 2015a). La definición de competencia recogida por el Diccionario de la Real

Academia Española en su vigesimotercera edición (2014), la versión más reciente, no aporta mucha claridad en el ámbito educativo, en cuanto a diferenciar este concepto de otros afines: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. A nivel etimológico competencia nos dirige hacia capacidad y competitividad. Dualidad que no es baladí pues según donde pongamos el peso, en la primera o en la segunda acepción, las consecuencias educativas son muy distintas. La palabra “competencia” procede etimológicamente de la raíz griega “ikano”; “ikanótis” alude a la destreza, a la habilidad o cualidad de ser capaz. La raíz latina “competens” significa ser capaz, y “competentia” puede traducirse como capacidad.

A partir de la concepción de Chomsky (1970), que vincula la competencia a los múltiples desarrollos verbales que despliega un hablante ideal, tanto en la lingüística como en la psicología y la educación el concepto se vertebra en múltiples acepciones que hablan de la competencia como un comportamiento aplicado. Si bien Chomsky define el término competencia como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación, conecta el término más directamente con el conocimiento tácito o inconsciente que el sujeto tiene, aludiendo al concepto de “actuación” para definir su aplicación real a situaciones concretas (Rodríguez y Gallego, 1992). Chomsky (1970), al volver sobre el concepto de competencia lingüística, lo plantea de nuevo en oposición al concepto de desempeño, que representa el uso efectivo de la capacidad en situaciones específicas. Esta conexión, restrictiva, con situaciones concretas e incluso disciplinas específicas seguirá apareciendo algunos años después en otros autores como Meirieu (1991) para quien la competencia es un saber específico que pone en acción una o más capacidades en el marco de una disciplina determinada.

La psicología cultural, con Vigotsky (1985) al frente, aportan el enfoque contextual, que permiten entender la competencia en función de la cultura, las personas, el contexto en el cual se pone en juego. Los procesos psicológicos superiores son adquiridos en primera instancia en contextos sociales y luego se interiorizan, se transforman desde lo social a lo individual, por lo que desde esta perspectiva los procesos y metodologías socializadoras y cooperativas son sumamente relevantes en el enfoque competencial.

Considerando pertinente la afirmación de García (1996, p. 300) de que “la inteligencia afecta a todas las dimensiones de la actividad humana”, desde el ámbito de la psicología cognitiva, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1993, 2009) aporta una base teórica relevante para comprender los fundamentos cognoscitivos de las competencias clave. Puesto que: “todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos” (Gardner, 1993, p. 27), y puesto que cada ser humano posee su particular y única versión de estas ocho inteligencias, propone este autor que los contenidos sean presentados usando estas diferentes modalidades de inteligencia. Y además, que sean evaluados por medios diversos que contemplen dicha variedad. Se rompe así la tendencia a la fuerte y casi exclusiva inclinación de los sistemas educativos hacia la inteligencia lingüística y la matemática (tan evidente por ejemplo en PISA).

Gardner ha sido siempre consciente de este hermanamiento entre el concepto de competencias e inteligencias. En una entrevista nos dice:

Estoy siendo un tanto provocativo intencionalmente. Si hubiera dicho que hay siete clases de competencias, la gente hubiera bostezado y dicho ‘sí, sí’. Pero llamándolas ‘inteligencias’ estoy diciendo que nos hemos inclinado a colocar en un pedestal una variedad llamada inteligencia, y que en realidad hay una pluralidad de estas, y algunas son cosas en las que nunca hemos pensado como ‘inteligencia’ de manera absoluta” (Weinreich-Haste, 1985, p. 48)

La novedad no está en postular que todos poseemos talentos o habilidades diferentes, o combinados en diverso grado, pues esto ya era una de las premisas básicas de la ética aristotélica y del individualismo occidental (Marinoff, 2006), sino en acertar a definir cuáles son esos talentos o inteligencias compartidas de forma tan dispar por todas las personas. Aceptando que el ser humano posee una pluralidad de inteligencias, en la medida en que las propuestas en la escuela consideren las mismas, el camino hacia las

competencias, que tan íntimamente se ligan a ellas, y hacia la necesaria atención a la diversidad, se allana (Durante, 2010).

En el año 2000, tras un proceso de *digestión europea* de la idea de las competencias que se había ido desarrollando en las últimas décadas del siglo XX, el Consejo Europeo de Lisboa hizo hincapié en que se deberían definir a nivel europeo las nuevas cualificaciones básicas, apareciendo entre las nuevas destrezas el *aprendizaje a lo largo de la vida* y el *espíritu empresarial*. Se buscaba esencialmente se capaz de adaptarnos a las demandas de la sociedad del conocimiento para llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social” (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008, p. 22). Esta visión se concretaría en el 2002, por el Consejo de Barcelona, en el programa de trabajo: “Educación y formación 2010” (ET2010). Allí ya se urgía a seguir trabajando para “mejorar el dominio de las competencias básicas” y consolidar la dimensión europea de la enseñanza. Ocho destrezas básicas de aprendizaje para la vida quedarían entonces definidas: la comunicación en lengua materna; la comunicación en lenguas extranjeras; las TIC; el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología; el espíritu empresarial; las competencias interpersonales y cívicas; el aprender a aprender, y la cultura general. El lastre economicista era todavía muy latente.

La definición general de “competencia clave” aportada en estos primeros años de empuje internacional por la Comisión Europea revela ya algunas de las características sustanciales del concepto, como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, y su carácter transferible:

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (Comisión Europea, 2004, p. 7)

La OCDE, en el informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) en 2005, habla de competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Se trata de una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz:

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating (OECD, 2005, p. 4)

El Proyecto DeSeCo propuso tres categorías de competencias clave que podemos ver más claramente en la Figura 1.1: usar herramientas interactivamente, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma.

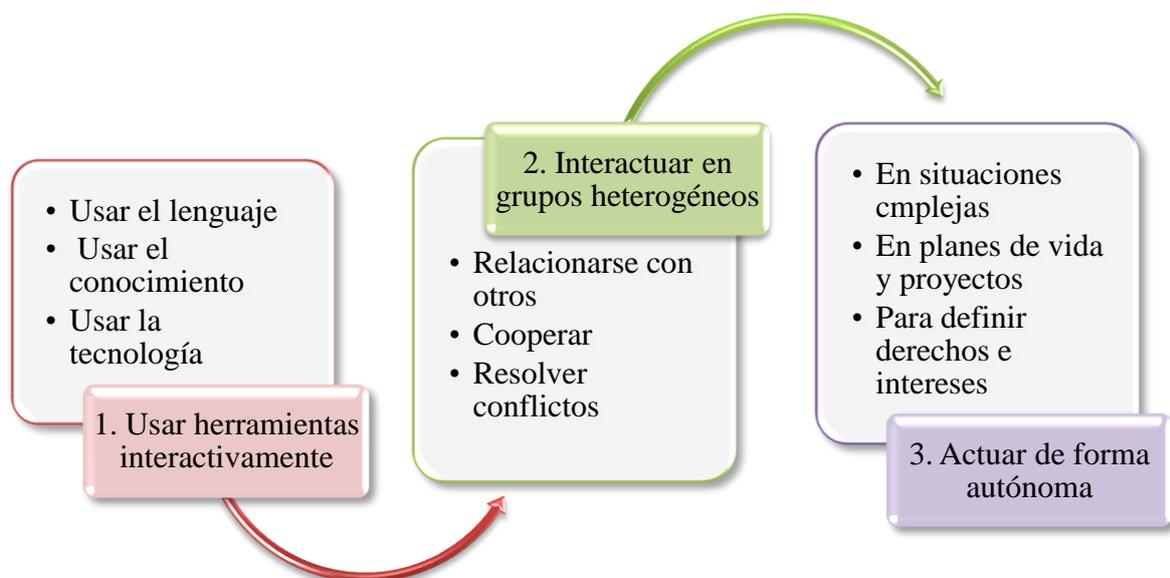


Figura 1.1 Competencias clave en el Proyecto DeSeCo. Elaboración propia

Se trata de un “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Conviene puntualizar que en este informe los conocimientos hacen referencia a los contenidos conceptuales por lo que el constructo de competencia resultante de integrar los tres tipos de contenidos que habitualmente se venían trabajando en el aula: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Sierra, Méndez y Mañana, 2012a).

DeSeCo considera que una competencia es clave, o básica, si cumple tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes, y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Para Marina (2006, p. 239) la Unión Europea estaba recuperando, aún sin ser consciente de ello, el viejo concepto clásico de virtud: “*Arete* era la energía, el conocimiento, la habilidad para hacer algo de manera excelente”.

La Comisión de las Comunidades Europeas (2005) volverá a incidir en el tema, lo que lleva a que los diferentes países de Europa, incluido el nuestro, modifiquen sus currículum educativos para orientarlos desde el enfoque de las competencias clave. La propuesta de la Comisión Europea nos dice que “por «competencia» se entiende una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación” (2005, p. 3). Esta conexión de la competencia a una situación concreta de aplicación reaparece en algunas conceptualizaciones como la de Meirieu (1991), que ya hemos visto, o la de Legendre (1993), que nos habla de la habilidad para resolver problemas específicos a partir de los conocimientos pertinentes y la experiencia; u otras más recientes como la de Tobón (2006, p. 4): “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”. En consonancia con la visión más actual del constructo, se echa de menos que se haga referencia a la pluralidad de situaciones contextuales en las que una competencia debería poder manifestarse; este abanico de estímulos contextuales en los que puede aplicarse la competencia es lo que algunos autores han denominado como *familias de situaciones* (Roegiers, 2001; Beckers, 2002; Scallon, 2004). Perrenoud (2008, p. 3) lo expresaba así:

“una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones”. El mismo Perrenoud, unos años más tarde (2012), al igual que otros autores, al pensar en los contextos de aplicación de las competencias, simplemente hace referencia explícita a situaciones diversas, variadas, diferentes... (Fenández-Salineró; 2006; Castillo y Cabrerillo, 2010; Pinos, 2012).

La Comisión Europea (2004, p. 7) apuntaba una definición de competencia, que ya hemos señalado, y que “enfatisa que las competencias clave deberían ser transferibles, y por tanto aplicables en muchas situaciones y contextos”. Monereo lo expresa con claridad:

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos” (Monereo, 2007, p. 13).

La Unión Europea, en el 2006, definía las competencias como la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto y se consideran clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. En marzo de 2006, el MEC elabora el documento “*Currículo y Competencias Básicas*”, adaptando al contexto español las propuestas que venían de Europa, y teniendo presente diversos estudios procedentes de comunidades autónomas como Cataluña, las Islas Baleares, Canarias o Castilla La Mancha. Los contenidos de este documento se aplicarían después a los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE nº 293) y 1631/2006, de 21 de diciembre (BOE nº 5), por los que se establecieron las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria respectivamente, definiendo las ocho competencias básicas del currículo LOE. La aparición de la LOMCE ha reorganizado las competencias, a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE nº 52), por el que se aprueba el currículo de Educación Primaria; actualmente son siete, al haberse unido las competencias

matemáticas y de mundo físico. La Tabla 1.1, muestra una vista comparada de esta evolución.

Tabla 1.1 Comparación competencias europeas y españolas en LOE y LOMCE

COMPETENCIAS CLAVE EUROPA 2006	COMPETENCIAS BÁSICAS ESPAÑA 2006	COMPETENCIAS CLAVE ESPAÑA 2014
Recomendación del Parlamento Europeo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.	RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria	RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
Comunicación en lengua materna	C. en comunicación lingüística	Comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras		
C. matemática y c. en ciencias y tecnología	C. matemática C. en el conocimiento e interacción con el mundo físico	C. matemática y c. en ciencias y tecnología
C. digital	C. en el tratamiento de la información y c. digital	C. digital
Aprender a aprender	Aprender a aprender	Aprender a aprender
C. sociales y cívicas	C. social y ciudadana	C. sociales y cívicas
Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal	Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor
Conciencia y expresión culturales	C. cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales

Elaboración propia

Las competencias básicas definidas por la LOE se constituyen así en el conjunto de capacidades de índole cognitiva (conocimientos o saberes teóricos), procedimental (habilidades, conocimientos o saberes prácticos o aplicativos) y actitudinal (valores, actitudes y disposiciones motivacionales) que pueden y deben ser alcanzados a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, cuyo ejercicio resulta imprescindible para garantizar el desenvolvimiento personal y social y la adecuación a las necesidades de su contexto vital, así como para la ejercitación efectiva de sus derechos y deberes ciudadanos.

Puede extrañar que recientemente encontremos visiones más reduccionistas del concepto de competencia, como la que aparece en la Declaración de Incheon para la Educación 2030, que, por una parte, vuelve a asociar las competencias básicas con aprendizajes instrumentales como la lectura, la escritura y el cálculo y, por otra, nos plantea el concepto al margen de las actitudes y valores, obviando su carácter integrador:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas (...) (UNESCO, 2015, p. 34)

Desde el Consejo de Lisboa, en el año 2000, hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), se ha posicionado a las competencias como condición indispensable para alcanzar un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a un mundo globalizado. En la normativa estatal reciente, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se aprueban las enseñanzas básicas del currículo de Educación Primaria, las competencias se definen como: “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. Además, adoptando la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea, la norma considera que “las competencias clave son aquellas que todas las

personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. En síntesis, y desde un sentido educativo, podemos definir la competencia como la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y actitudes, para resolver problemas de cierta complejidad en diferentes situaciones y contextos (Pérez, 2007; Castillo y Cabrerizo, 2010; Pinos, 2012; Zabala, 2014), entendiendo que el concepto de capacidad expresa dominio en un contexto particular y potencialidad en el resto, mientras que el de competencia es acción y dominio en multitud de situaciones (Mentxaka, 2008).

La Comisión Europea insiste en que las competencias clave deberían ser transferibles, “y multifuncionales, en tanto que pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas” (2004, p. 7). Esta forma de entender el aprendizaje y la competencia ya estaba presente en definiciones como la de Le Boterf (1995) que habla de la competencia como un saber hacer que integra, moviliza y transfiere conocimientos, saberes, aptitudes, etc., en un contexto dado para resolver diferentes problemas o realizar una tarea. Esto es, el aprendizaje adquirido debe poderse transferir a otras situaciones y contextos (escolares, personales, lúdicos, laborales o sociales), movilizandolos todos los recursos de que dispone la persona; incluso sus competencias emocionales, tan olvidadas por el desarrollo competencial normativo (Bisquerra, 2003), salvo en alguna excepción como en Castilla La Mancha en donde se ha sumado la competencia emocional al resto de competencias básicas. El aprendizaje así concebido es un aprendizaje multifuncional, multipropósito, porque resuelve multitud de situaciones y sirve para numerosos empeños. Es un aprendizaje para la escuela y para la vida (Zabala y Arnau, 2007).

Educación para la vida invita a trascender el tradicional debate entre la importancia de la teoría frente a la práctica, del *saber qué*, frente al *saber cómo*, aunque estemos hablando de una cuestión todavía vigente cuando incluso al referirse al sistema educativo actual nos dice González: “no resulta nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida, o las que tienden a la virtud, o las muy teóricas, ya que todas ellas tienen sus partidarios” (2011, p. 87). No obstante, superada la visión platónica de la contemplación como objetivo

esencial de la inteligencia, el conocimiento se pone al servicio de las necesidades y problemas humanos por lo que “toda verdadera educación tiene que servir para la acción (ética, científica, artística, social, económica, etc.)” (Marina, 2010, p. 67). Es la diferencia entre “conocer las leyes de la física y construir una balsa, hacer volar un modelo reducido, aislar una casa o poner correctamente un interruptor” (Perrenoud, 2008, p. 4).

En algunos casos comprobamos que los aprendizajes teóricos son clave para una acción eficiente y segura, pero en otros pueden ser prescindibles de forma que llegamos, por ejemplo, a aprender a montar en bicicleta o a hablar una lengua sin clases teóricas de ciclismo o gramática. Desde esta consideración, las competencias básicas o clave encumbran la *praxis*, la práctica reflexiva, que favorece la motivación, la funcionalidad y la aplicabilidad de los aprendizajes. Y hablamos de práctica reflexiva para no confundirla con la práctica meramente aplicativa, mecánica y exenta de reflexión que no exige competencia para su desempeño (Perrenoud, 2008; Sierra, Méndez y Mañana, 2012a). Cano apostilla esta tesis al señalar que la acción reflexiva es clave en las competencias para evitar la “estandarización del comportamiento”:

El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento (Cano, 2008, p. 6).

La inteligencia práctica de Sternberg (1885, 1997) refiere a las competencias que exige la vida diaria, lo que implica adaptación a distintos contextos, entornos y situaciones mostrando niveles de destreza adecuados ante problemas que admiten diferentes respuestas. Al igual que las competencias, esta inteligencia práctica presenta un carácter contextual, reflexivo y creativo que permite afrontar la resolución de nuevos problemas aplicando soluciones inéditas. La escuela tradicionalmente se ha identificado con la inteligencia académica, la que puede medirse a partir del cociente intelectual, y que maneja problemas generalmente desubicados de la vida cotidiana. Como señala Contini (2005) la correlación de esta inteligencia con los resultados académicos es positiva pero no capacita

para resolver problemas en la vida cotidiana; sólo en la escolar. Por el mismo motivo, Sternberg (1997) postula que ese énfasis en lo académico presenta un escaso valor si no permite emplear las habilidades aprendidas para resolver problemas de la vida real. Es interesante, en este sentido, la apreciación de Bernal (2012) de que posicionarse a favor de la praxis no debe conducir a caer en el activismo por lo que se hace inevitable que las habilidades y destrezas se desarrollen desde la comprensión y su interiorización. Tenemos de esta forma, la aplicabilidad, funcionalidad y transferencia como elementos fundamentales de la competencia.

Gardner (1993, p. 31) nos plantea que, frente a una escuela en la que “no importa el uso que se pueda hacer después de las habilidades y el saber que se hayan adquirido allí”, las inteligencias múltiples nos dirigen a una escuela que se relaciona con la vida (como las competencias). El desarrollo de las competencias clave debe permitir al alumnado integrar sus aprendizajes para poder utilizarlos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. Esto es fundamental en el concepto. Tienen por tanto un claro carácter transversal a todas las áreas del currículo.

Entre otras consecuencias de una escuela cerrada a la vida y centrada en enseñar sólo las capacidades básicas (que no competencias), remarca Gardner (1993: 188), que los niños dominan las reglas de la lectura y de la escritura, pero han perdido “la capacidad de leer para comprender y el deseo mismo de leer”. Y en relación con lo matemático plantea la misma situación, pues el niño aprende la mecánica de la escritura y las operaciones básicas pero no muestra “el conocimiento acerca de cuándo recurrir a estas habilidades (...) en la propia vida cotidiana”.

La educación en general, y el desarrollo de las competencias básicas o clave en particular, deben permitir al alumnado integrar los aprendizajes adquiridos en contextos concretos para poder utilizarlos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos (Perrenoud, 2008; Feito, 2010; Salmerón, 2013). Es decir, la transferencia positiva es clave en el concepto que abordamos. Estos saberes tienen, por tanto, un claro carácter transversal a todas las áreas del currículo. Los niños “están acostumbrados a la presentación de problemas y tareas casi siempre fuera de

contexto, y aprenden a abordar estas materias tan sólo porque están allí” (Gardner, 1987, p. 268).

Constantemente el concepto nos remite a la funcionalidad de los aprendizajes como característica ligada a su significación. Esto no nos resulta en absoluto nuevo: la funcionalidad y significación de los aprendizajes, la importancia de la actividad del alumno, eran aspectos fundamentales del modelo socioconstructivista de enseñanza y aprendizaje (Bruner, 1977; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Vigosky, 1988), y ahora con las competencias, la capacidad de alumno de movilizar los conocimientos, destrezas y actitudes para resolver problemas o abordar situaciones en distintos contextos, el aprendizaje funcional, es el que prioritariamente debe promover la escuela, por encima de otras consideraciones. Una idea que si no es novedosa, sí adquiere ahora un peso decisivo en los aprendizajes que la escuela quiere promover. Coll (2007) y Zabala y Arnau (2007) también recalcan el valor de la transferencia de los aprendizajes a situaciones distintas a aquella en que se aprendió. E insistimos en que un aspecto decisivo de esa transferibilidad es su carácter creativo y reflexivo (Pérez, 2007), no mecánico, pues dota de plasticidad a las capacidades adquiridas.

Junto a la funcionalidad o aplicabilidad de los aprendizajes, otro elemento clave en la nueva reconceptualización de los aprendizajes escolares estaría en la integración de los diferentes ámbitos del conocimiento (Coll, 2007), de forma que lo conceptual, lo procedimental y las actitudes se movilizan de forma interrelacionada. En este sentido, Bernal (2012), teniendo en cuenta las ideas de Delors, sugiere que junto a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, las competencias aglutinan saberes metacognitivos, relacionados con el aprender a ser, con cualidades como el pensamiento autónomo y crítico, la responsabilidad y la equidad, aportando una visión todavía más holística y completa de la competencia como capacidad para resolver problemas complejos aunando todos esos saberes. Y es que al menos parte del problema está en que, generalmente, la escuela, fiel reflejo de la ciencia tradicional, sigue enseñando por disciplinas estancas que simplifican artificialmente la realidad. No ha sabido afrontar la enseñanza de la realidad global tal y como se presenta, esto es, desde su natural

complejidad, y pretende que sea el alumno quien aprenda por sí mismo a integrar los saberes que fragmentados le ha aportado la escuela (Zabala y Arnau, 2007).

El contexto actual, caracterizado según la UNESCO (2015a) por la incertidumbre y la complejidad, requiere de un concepto de competencia que refiere a la “capacidad de emplear conocimiento, entendido ampliamente como la combinación de información, comprensión, habilidades, valores y actitudes en contextos específicos y en respuesta a demandas específicas”, que no únicas (Ibíd, p. 43). Desde el paradigma de la complejidad resulta obvio que el todo no es igual a la suma de las partes, y que las partes cobran sentido en el todo, “en la vida compleja e interactiva del conjunto de un sistema” (Pérez, 2007, p. 16).

La complejidad no es sólo una circunstancia en la que se desarrollan los aprendizajes, sino un objeto prioritario de la enseñanza: “La enseñanza para la complejidad sigue siendo extraña en una escuela que se basa en modelos extremadamente simplificados” (Zabala y Arnau, 2007, p. 46). Aquí es donde un concepto de competencias basado en la capacidad para afrontar problemas o desarrollar actividades con eficacia en contextos reales y por tanto complejos, integrando “conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones,” (Pérez, 2007, p. 13) adquiere significación. Y así, a partir de un planteamiento de este tipo, el alumnado detecta la utilidad vital del aprendizaje mejorando su motivación por aprender (Sarramona, 2004).

1.2. Las competencias básicas/clave en el currículo oficial

No vamos a dejar de encontrar autores que como Cano (2008), estimen que, salvadas ciertas precisiones conceptuales, la irrupción de las competencias en la normativa educativa no aporta nada significativamente nuevo, puesto que las competencias ya se desarrollaban antes y alumnos competentes los ha habido siempre. Sí reconoce esta autora que apuntan a un cambio en ciertos elementos curriculares como en la metodología, que vendría dado por el paso del saber al saber hacer, y un cambio en la evaluación que pasaría

de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes. Creemos que, desde un análisis riguroso, a nivel conceptual los cambios han sido relevantes:

Si la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) encumbró las capacidades como resultado de integrar el saber conceptual y las habilidades y destrezas necesarias para aplicarlo, la LOE sazona la capacidad con la actitud necesaria, con la predisposición positiva y adecuada para transferirla a situaciones y contextos novedosos (Figura 1.2). Es la voluntad, la inquietud de querer aplicar lo aprendido. Surge así la competencia en un salto cualitativamente relevante (Pinos, 2012, p. 16).



Figura 1.2 Relación entre *Conocimiento*, *Capacidad* y *Competencia*. Elaboración propia

Mientras que la LOGSE (BOE nº 238) puso, desde una óptica constructivista, el acento en el alumno y en las capacidades, entendiendo que el conocimiento sin las herramientas para su puesta en práctica sirve de poco, la LOE y la normativa posterior lo ha puesto en el alumno (más el contexto) y las competencias (ibíd. 2012), desde la evidencia de que el hecho de “poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente” (Le Boterf, 1994, p. 16). El paso de un modelo educativo centrado en el

profesor a otro centrado en el alumno lleva a que, en muchos momentos, sea más pertinente hablar del proceso de aprendizaje y enseñanza que del proceso de enseñanza y aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Estas novedades pueden ser interpretadas también como la normal evolución de la reforma educativa que supuso la LOGSE, de ahí que podamos entender el cambio como una profundización en varios de los aspectos clave de aquella reforma a los que quizá no se dieron toda la atención que ahora se nos sugiere. Aspectos, por otro lado, que son los que, como hemos visto, definen buena parte de la esencia de las competencias. Por una lado, la construcción de aprendizajes significativos y funcionales, que tengan aplicabilidad y, por otro lado, la integración de los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y de las diferentes áreas mediante propuestas globalizadas e interdisciplinares.

No hay nada radicalmente nuevo bajo el sol, persisten los mismos soportes teóricos del constructivismo que sustentaban la LOGSE. El paisaje educativo es el mismo, pero lo que sí se nos está pidiendo a los docentes es que seamos capaces de mirar desde una nueva óptica para descubrir, como la misma realidad puede sorprendernos en cuanto entornamos los ojos y cambiamos el ángulo de visión (Pinos, 2012, p. 12).

Lo que ya hacíamos nos sirve pero debemos estar dispuestos a revisar y matizar esos dos aspectos clave que ya hemos mencionado:

- **Plantear aprendizajes significativos y funcionales que permitan aplicar el conocimiento en diferentes contextos.** El RD 1344/1991 (BOE nº 220) que establecía el currículo de Educación Primaria, en desarrollo de la LOGSE, nos dice al hablar de los principios metodológicos que es el alumno el responsable final de modificación y reelaboración de su propio aprendizaje, construyendo así aprendizajes significativos, ayudado por la guía y mediación del profesor. El alumno debe poder “comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido y así consolidar aprendizajes que trasciendan el contexto en el que se produjeron”

(Suplemento del BOE nº 220 del 13/09/1991, p. 3). Insiste esta norma en la funcionalidad de los aprendizajes; no solo en el sentido de la aplicación práctica del conocimiento adquirido sino también en su utilidad para enfrentarse con éxito a nuevos aprendizajes. La transferencia, que tan relevante resultaba en el concepto de competencia, estaba ya insistentemente contemplada en la LOGSE; leemos en el RD 1344/1991:

se debe favorecer que los contenidos de procedimientos se apliquen a diferentes ámbitos y contextos, y prever situaciones en que sea preciso representarse la naturaleza del aprendizaje que se va a realizar, así como su sentido y pertinencia respecto de otras situaciones y circunstancias (1991, p. 3).

- **Integrar áreas y contenidos trabajando de forma globalizada e interdisciplinar**

Reconocido que la esencia del concepto de competencia estaba ya presente, y no solo latente, en la normativa LOGSE, la reforma educativa del 2006 hizo explícito el constructo como un nuevo elemento curricular. La LOE entiende, en su artículo 6.1, que el currículo es “el conjunto de objetivos, competencia básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, de cada una de las enseñanzas”, elevando a las competencias básicas a elemento constitutivo del currículo y situándolas como referente prioritario para la promoción del alumnado en las áreas, ciclos y etapas. La LOMCE, en su modificación del artículo 6 de la LOE, sigue incluyendo las competencias como elemento constitutivo del currículo junto a otros como los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; los contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; y, actualmente, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (2006), que tenía por objeto establecer cuáles eran las enseñanzas mínimas en primaria definiendo los aspectos básicos del

currículum en relación a los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, señaló la especial relevancia de las competencias básicas que permitían identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. A partir de estas enseñanzas mínimas las comunidades autónomas complementaron con sus aportaciones ese primer nivel de concreción curricular para adaptarlo mejor a sus características propias.

Desde la aparición de dicha normativa, tanto los objetivos como los contenidos del currículo se orientan a asegurar el desarrollo de las competencias, otorgando a los criterios de evaluación el valor de referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las mismas. Insistiendo en ello, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (BOE nº 25), por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, recuerda que las competencias se vinculan estrechamente a los objetivos de las diferentes etapas para garantizar que la consecución de dichos objetivos lleve implícito el desarrollo de las competencias clave. Actualmente el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, sitúa como referente fundamental para la evaluación de las competencias clave, a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje evaluables que los concretan. Pero no olvidemos que los objetivos de cada área para la etapa se concretan en el currículo a través de los criterios de evaluación de cada curso o nivel; y que éstos, a su vez, se precisan en los estándares de aprendizaje evaluables, que podrán ser considerados como verdaderos objetivos didácticos, al expresar no sólo las capacidades que queremos evaluar sino también, como no podría ser de otra forma, las que queremos desarrollar en el alumnado.

En el marco de la propuesta consensuada por la Unión Europea en el 2006, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, identifica así siete competencias clave relacionadas con el resto de elementos curriculares:

1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital

4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

El enfoque pedagógico que sugiere el trabajo de estas competencias tiene, o al menos debería tener, claras consecuencias en todos los restantes elementos del currículo (Monarca y Rappoport, 2013), tal y como se expone gráficamente en la Figura 1.3.



Figura 1.3 Elementos del currículo y sus relaciones según la LOE. Fuente: Pinos (2012, p. 10)

El nuevo currículo LOMCE, a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, define estos elementos curriculares y establece los objetivos generales de cada área y su distribución por cursos, los contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables y el modo en que desde el área se contribuye al desarrollo de las distintas competencias.

Artículo 2. Definiciones.

1. A efectos de este real decreto, se entenderá por:

- a) Currículo: regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.
- b) Objetivos: referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.
- c) Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- d) Contenidos: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.
- e) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- f) Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe

lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

g) Metodología didáctica: conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados (BOE nº 52, 01/03/2014, p. 19351-19352).

Si bien las competencias deben estar estrechamente conectadas con los objetivos, los contenidos y la evaluación (Sierra, Méndez y Mañana, 2012), el constructo más reciente que se incorpora como nuevo elemento curricular y que se vincula directamente a las competencias es el de estándar de aprendizaje evaluable, en cuya definición hemos leído que ha de ser observable, medible y evaluable. Claro, un estándar de aprendizaje evaluable lógicamente habrá de ser evaluable; parece que sobraba el calificativo, con lo que hubiera sido más pertinente decir que han de ser observables y/o medibles. El conjunto de estándares de un área configura el denominado perfil del área y puesto que los estándares están vinculados a determinadas competencias por el propio currículo, el perfil del área permite identificar qué competencias se desarrollan y evalúan desde la misma. Si cogemos el conjunto de los estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas que se relacionan con una determinada competencia clave, obtenemos el perfil de esa competencia. Asumiendo que las relaciones entre estándares y competencias que proporciona el currículo podrían ser, en muchos casos, objeto de debate, lo que es indiscutible es que el perfil competencial es una referencia valiosa para poder evaluar las competencias clave desde la aportación de las diferentes áreas de conocimiento. Si no fuera porque el número de estándares es manifiestamente excesivo, por los errores de diseño de algunos de ellos y por su carácter cerrado e impuesto, que lleva al absurdo de reducir los aprendizajes del alumno a aquello que es observable, medible y evaluable (Bernal, 2015), su incorporación al currículo podría ser de gran ayuda para el diseño de las programaciones docentes, desde propuestas de metodologías activas, en las que los docentes pudieran contextualizar o modificar estos elementos curriculares, e incluso incorporar los que necesitara para atender el proceso de aprendizaje de toda su diversidad de alumnos.

Como ya viene siendo tradicional, el tan esperado cambio en la educación se focaliza en una primera instancia en el cambio normativo y curricular, si bien el que las competencias sean el esperado bálsamo para el cambio y la mejora, pasa inevitablemente por su incorporación a la cultura de los centros y las prácticas cotidianas de los docentes (Monarca y Rappoport, 2013). Desde nuestro punto de vista, en relación a las competencias y su efectiva implantación en las aulas, la aportación más relevante que la normativa LOMCE ha hecho a la anterior legislación LOE, junto con su ampliación hasta el Bachillerato, estriba en plasmar la importancia de la metodología como motor del cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo los contenidos, sino también la metodología deberán asegurar el desarrollo de las competencias del alumnado. El anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, recoge una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula. Se defiende que el aprendizaje competencial debe orientarse a la realización de tareas o situaciones-problema, en las que el alumno ponga en juego sus conocimientos, destrezas, actitudes y valores. La atención a la diversidad se convierte en un principio sustancial que invita a combinar propuestas de trabajo individual y cooperativas, y a partir del nivel inicial del alumno. El aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos se consolidan como el apoyo ideal para enseñar mediante metodologías activas y contextualizadas que son las que nos pueden llevar a generar aprendizajes duraderos y transferibles.

Como recoge la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, reiterando lo que ya nos propone la LOE, dado que el aprendizaje en competencias se caracteriza por su carácter transversal e integral, todas las áreas de conocimiento deben involucrarse en su desarrollo y adquirirse de forma progresiva y coherente a lo largo de las distintas etapas educativas. Coherencia que chocaría con la aparente incoherencia de que las competencias, globales y transdisciplinares por esencia, convivan con una rígida estructura de materias, o mantengan en el fondo el sesgo disciplinar (Pérez, 2007); incoherencia que es para algunos autores, como Mentxaka (2008), imposible de conjugar. Esta Orden ECD/65/2015, al igual que hace el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, de enseñanzas básicas, nos indica que deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que afecten a varias competencias

al mismo tiempo, y tiene sentido porque como ya nos señalaba la administración educativa en el 2006, las competencias básicas se apoyan y conectan entre sí e incorporan elementos como la resolución de problemas, la actitud crítica o la toma de decisiones que son comunes a todas ellas:

Por ejemplo algunos elementos esenciales de las competencias en comunicación lingüística, para aprender a aprender o del tratamiento de la información y competencia digital, que están estrechamente relacionadas entre sí, forman la base para el desarrollo y utilización del resto de las competencias (MEC, 2006, p. 3).

Las competencias, como las inteligencias que nos apunta Gardner (1987), son entidades diferenciadas pero interconectadas. No es de extrañar que la correlación entre las competencias y las inteligencias múltiples estimadas hasta el momento por Gardner, sea más que palpable como han señalado numerosos autores (Zabala y Arnau, 2007a; Marchesi, 2007; Escamilla, 2009, 2015; Moya y Luengo, 2011) y mostramos en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2 Relaciones entre las competencias clave y las inteligencias múltiples

COMPETENCIAS CLAVE	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
Comunicación lingüística	Lingüística Interpersonal
C. matemática	Lógico-matemática Viso-espacial
C. básicas en ciencia y tecnología	Naturalista Viso-espacial Lógico-matemática
C. digital	Lingüística Lógico-matemática

C. de aprender a aprender	Intrapersonal Interpersonal
C. sociales y cívicas	Interpersonal Intrapersonal Lingüística
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Intrapersonal Interpersonal
Conciencia y expresiones culturales	Viso-espacial Musical Cinético-corporal

Elaboración propia

En el apartado siguiente vamos a ver cómo se describen las competencias clave del Sistema Educativo Español en el Anexo I de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, sus características y finalidades. Como hemos comentado al principio de este apartado, la normativa establece que los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de las diferentes áreas o materias son el referente fundamental para la evaluación de las competencias y de los objetivos. Y que precisamente “la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleva implícito el desarrollo de las competencias clave” (Orden ECD/65/2015, p. 6988). El problema surge cuando constatamos que ni unos ni otros, ni los objetivos de las áreas curriculares, ni sus criterios de evaluación, reflejan de forma completa y exhaustiva el conjunto de las competencias porque están pensados para las asignaturas y no para recoger el amplio abanico de capacidades que contiene cada competencia; sobre todo aquellas más transversales y menos ligadas a asignaturas específicas (Sierra, Méndez y Mañana, 2012a).

Como expresa Martínez, “Tal vez las competencias se perdieron el día que alguien dijo que estaban en los criterios de evaluación cuando estos solo eran un referente para su evaluación” (2014, p. 17). “Los criterios de evaluación no pueden ser el único referente de

aquello que hay que evaluar” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 78). Tal vez las competencias se perdieron el día que se interpretó que los criterios y sus concreciones eran los referentes fundamentales, como dice la norma, pero además exclusivos, sin permitir abrirnos a las propias competencias para encontrar en ellas referentes naturales para su desarrollo y evaluación. La Orden de 21 de diciembre de 2015, de evaluación en Educación Primaria en Aragón (BOA, nº 250), modifica esta visión al recoger explícitamente que los instrumentos de evaluación se construyen tomando como referentes los estándares de aprendizaje y, en su caso, las propias competencias. Este es precisamente el enfoque asumido por el programa evaluado que construye sus tareas competenciales usando como referentes indicadores de las propias competencias y los contenidos curriculares de 4º nivel de Educación Primaria. Desde este prisma puede ser interesante ofrecer una propuesta de indicadores propios de cada competencia que se va a plasmar en el apartado siguiente.

1.3. Esencia e indicadores de cada competencia

Tras abordar las competencias clave según la normativa vigente, se va a proceder con el análisis de cada una de ellas atendiendo, fundamentalmente, a su conceptualización, dimensiones e indicadores.

1.3.1. Comunicación lingüística

Dado que como parte de esta investigación se contempla la evaluación específica de la competencia lingüística del alumnado que realiza el Proyecto Alegría, prestaremos una especial atención a esta competencia y a las dimensiones evaluadas en las pruebas elegidas.

La denominación original de esta competencia aportada por la Comisión Europea, desde dos competencias diferenciadas, era la de “comunicación en la lengua materna” y “comunicación en lenguas extranjeras”. Entendiendo que la lengua “no es sólo un sistema con aspectos estrictamente gramaticales (morfológicos, léxicos y sintácticos), sino también un producto del diálogo verbal y la interlocución tanto oral como escrita” (Soler, 2012, p. 100), se pone el acento en la aplicación, en todos los posibles ámbitos de nuestra vida, de

las cuatro grandes dimensiones de la competencia lingüística, que esta autora ya nos refiere al hablar de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Desde esa óptica, la comunicación en lengua materna queda definida como:

La habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio (Comisión Europea, 2007, p. 4).

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, se describe así la competencia:

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales.

Esta visión de la competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas sociales determinadas ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. Valorar la relevancia de esta afirmación en la toma de decisiones educativas supone optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera), ya sean estas en la

lengua materna de los estudiantes, en una lengua adicional o en una lengua extranjera, frente a opciones metodológicas más tradicionales.

Además, la competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

Esta competencia es, por definición, siempre parcial y constituye un objetivo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Por ello, para que se produzca un aprendizaje satisfactorio de las lenguas, es determinante que se promuevan unos contextos de uso de lenguas ricos y variados, en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos.

La competencia en comunicación lingüística es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico. Pero además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural.

Esta competencia precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Por ello, esta diversidad de modalidades y soportes requiere de una alfabetización más compleja, recogida en el concepto de alfabetizaciones múltiples, que permita al individuo su participación como ciudadano activo.

La competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales. En este sentido, es especialmente relevante en el contexto escolar la consideración de la lectura como destreza básica para la ampliación de la competencia en comunicación lingüística y el aprendizaje. Así, la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. Por ello, donde manifiesta su importancia de forma más patente es en el desarrollo de las destrezas que conducen al conocimiento de los textos literarios, no solo en su consideración como canon artístico o en su valoración como parte del patrimonio cultural, sino sobre todo, y principalmente, como fuente de disfrute y aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, es recomendable que el centro educativo sea la unidad de acción para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En este sentido, actuaciones como el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro que forme parte del propio Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para el uso de la Biblioteca Escolar como espacio de aprendizaje y disfrute permiten un tratamiento más global y eficaz de la competencia en comunicación lingüística en los términos aquí expresados.

La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura,

conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje.

En resumen, para el adecuado desarrollo de esta competencia resulta necesario abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad. Para ello, se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la

actitud, la motivación y los rasgos de personalidad (Orden ECD/65/2015, p. 6991-6993).

En el 2006, el desarrollo normativo de la LOE nos presentaba una clara descripción de esta competencia que puede ser clarificadora:

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta (Real Decreto 1513/2006).

En definitiva esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje oral y escrito como un instrumento de comunicación, que permite interpretar y comprender la realidad, elaborar conocimiento y transmitirlo, organizar y entender el pensamiento y las emociones, propias y ajenas.



Figura 1.4 Funciones de la Competencia Lingüística. Elaboración propia a partir del R.D. 1513/2006

O sea, hablar, escuchar, leer y escribir de forma competente (Reyzábal, 2012) para, en diferentes contextos y situaciones: Comunicarnos, comprender la realidad, aprender y regular el pensamiento, las conductas y emociones (Figura 1.4).

La competencia lingüística cabría ser definida a tenor de lo expuesto, de forma sencilla, “como la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes vinculadas a la expresión y comprensión oral y escrita, para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos” (Pinos, 2012, p. 26). Estamos ante una competencia transversal por naturaleza, pues el lenguaje es el vehículo esencial para la construcción del pensamiento, la comunicación y la transmisión del saber, sea de la índole que sea.

Los estudios del equipo coordinado por Noguera en Cataluña (2002) tomando como punto de partida las competencias básicas identificadas por Sarramona, en el estudio: *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (1999), han aportado una propuesta meditada de gradación de las competencias básicas. Dentro del ámbito lingüístico señalan tres dimensiones generales:

- Hablar y escuchar: competencia en la expresión y comprensión de mensajes orales en diferentes situaciones comunicativas.
- Leer: competencia para comprender y usar textos de tipo e intenciones variadas.
- Escribir: competencia en la composición de textos y documentos de tipo e intenciones diversas.

Tabla 1.3 Dimensiones de la competencia lingüística

	ORAL	ESCRITA
EXPRESIÓN	HABLAR	ESCRIBIR
COMPREENSIÓN	ESCUCHAR	LEER

Dimensiones que surgen cuando las capacidades de expresión y comprensión interactúan con las modalidades oral o escrita (Tabla 1.3). O como se expresa en el marco teórico de la competencia en comunicación lingüística de Aragón (Gobierno de Aragón, 2012) y podemos apreciar en la Tabla 1.4:

Tabla 1.4 Dimensiones de la competencia lingüística Aragón 2012

COMPRESIÓN ORAL	COMPRESIÓN ESCRITA
Escuchar	Leer
EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
Hablar	Escribir

Estas dimensiones configuran básicamente los bloques de contenidos en los que se organizan los currículos de Lenguas (junto con el conocimiento de la lengua y la educación literaria), que en la práctica de aula no se trabajan de forma estrictamente diferenciada al estar altamente interrelacionadas. ¿Cómo podríamos expresar lo que no comprendemos o escribir sin saber leer? Aun así, la competencia oral y la escrita, siendo códigos complementarios exigen ser trabajados en sí mismos de forma específica, aunque muchas veces interrelacionada, porque ser competente en una de las dimensiones no garantiza serlo igualmente en las demás (Reyzábal, 2012). La importancia dada a estas dimensiones queda expresamente manifiesta en los Principios pedagógicos de la Educación Primaria propuestos por la LOE en su artículo 19.2: “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas 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” (LOE, 2006). Ni que decir tiene, que la comprensión oral, aunque no aparezca reflejada, tiene que ser igualmente contemplada porque es requisito indispensable para una buena expresión oral.

Ciñéndonos a la lectura, como desarrollo normativo de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), el Ministerio de Educación Cultura y Deporte elaboró el Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se estableció el currículo de la Educación Primaria; en este Real Decreto, en su Anexo III, se ponía el acento en el *Plan de Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión Lectora*, recogiendo una serie de orientaciones para el trabajo de la lectura, que con mínimas matizaciones son perfectamente asumibles en la actualidad:

- a) La lectura, más que ninguna otra actividad, requiere que el docente logre transmitir su entusiasmo para hacer lectores capaces y motivados.
- b) En el currículo del área de Lengua Castellana aparecen, en los tres ciclos, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que hacen referencia al desarrollo de estrategias para la comprensión lectora. Estos elementos, y otros de especial relevancia para su desarrollo, deberán recogerse en las programaciones didácticas de las distintas áreas. Las actividades con diferentes tipos de textos, así como el vocabulario específico y el lenguaje propio de cada área, serán los elementos que diferenciarán el trabajo en las distintas áreas.
- c) El desarrollo de las estrategias de comprensión lectora debe ser una práctica habitual, continua. Dichas estrategias se aplicarán en todo tipo de textos: literarios, científicos y didácticos.
- d) Es necesario que los alumnos lean siempre con algún objetivo y que la lectura sea coherente con él. El profesor deberá enseñar a definir ese objetivo.
- e) La lectura oral ayuda a la transmisión de los sentimientos, sensaciones e ideas, y es preciso que se trabaje conjuntamente con la comprensión lectora, seleccionando para ello textos poéticos, dramáticos, etc.
- f) Se trabajará la identificación de la estructura de los diferentes textos, las ideas principales y secundarias, el sentido de los distintos párrafos y las relaciones que entre ellos se establecen.

- g) La elección del material, y especialmente de los textos con los que se trabaje, es de gran importancia. Estos han de ser motivadores y adecuados al nivel de los lectores.
- h) Los libros de texto tienen un gran valor como recurso para el trabajo en el aula, pero no deberán ser los únicos materiales en el trabajo de la lectura. Una adecuada selección de textos escritos, así como el uso de otros soportes, ayudarán a que la labor del profesor sea más motivadora, fácil y eficaz.
- i) Para detectar los errores y aplicar las estrategias correctoras necesarias, los alumnos desarrollarán procedimientos de evaluación de los procesos de adquisición de la comprensión lectora.
- j) Para la comprobación del grado de comprensión de los textos se requerirán actividades que no sean reproducción de lo leído, sino que muestren que se ha producido una interacción entre el alumno y el texto (R.D. 115/2004, p. 5391).

La relevancia de la lectura fue también recogida en la LOE, no solo en sus finalidades educativas sino también al posicionarla como elemento transversal a todas las áreas y competencias, y establecer, a partir del R.D. 1513/2006, un tiempo de lectura diaria, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de Educación Primaria. Aceptando la importancia de la motivación para la lectura (Alonso, 2005; Albero, 2013), que al alumnado llene su tiempo de ocio con libros (Pérez Esteve, 2009), que le guste o no la lectura depende en buena medida, tal y como también expresaba el mencionado R.D. 115/2004, de la selección de los textos. Como rasgos más interesantes de los textos en estas primeras edades, podemos señalar los siguientes:

Los temas de los textos deben estar circunscritos al entorno vital del alumno, imaginable e interpretado desde sus experiencias y conocimientos previos, para que se enfrente a él con una actitud positiva de redescubrimiento de su propia realidad.

Los niveles gramaticales del texto deben estar en relación con los grados de competencia lingüística del alumno. De esta forma, el léxico empleado será

sencillo, para no crear problemas iniciales de comprensión; no debe existir gran complejidad oracional, se pretende presentar situaciones que indiquen causa/efecto; y, por último, la estructura de las ideas deben estar ordenadas de forma lógica (Romero Oliva, 2009, p. 194).

Personalmente, consideramos que la motivación que los cuentos, que constituyen el punto de partida del programa evaluado, ha suscitado en el alumnado se explica en buena medida por su adecuación a estas características manifestadas por Romero. Entendiendo, además, tal y como ya se expresaba en el R.D. 115/2004, que de entre los posibles tipos de textos que podemos incorporar en Educación Primaria para fomentar la lectura y la educación literaria, el cuento ocupa un lugar relevante “pues cuando el niño los escucha o los lee se apropia de su vocabulario y de sus estructuras lingüísticas, y las pone en práctica en otras situaciones” (R.D. 115/2004, p. 5390).

El mundo, la vida, es una fuente inagotable de información, un manantial permanente de lenguajes, códigos y símbolos (verbales, musicales, matemáticos...) que fluyen y pueden ser leídos de manera combinada:

La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43058).

Leemos palabras, imágenes, colores, sonidos, gestos, miradas e indicios..., leemos el mundo. Desde la decisiva parcela de la lectura que le compete a la comunicación lingüística, leer es algo más que un mero acto de decodificación de símbolos para buscar la idea principal y las secundarias de un texto; supone una aproximación interactiva al texto que permite interpretar y reflexionar sobre su significado e intención a partir de las propias experiencias previas, actitudes y motivaciones personales (Mendoza, 2003; Romero Oliva, 2009; Alberó, 2013) y desde una comprensión profunda. Ya Cooper decía que la comprensión lectora, “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su

interacción con el texto” (1990, p. 17), presentando un proceso constructivo que emerge cuando el lector y el autor, interactúan a través de las palabras, e incluso, a veces, a través de la imágenes que también son “leídas”.

Los diferentes niveles de comprensión usados en esta investigación se han extraído de los marcos teóricos de la competencia lingüística de Aragón, dado que las pruebas de referencia usadas son la de esta comunidad (Gobierno de Aragón, 2008, 2012). Los cuatro niveles o procesos valorados en el 2008 (Tabla 1.5), quedaron reducidos a tres en el 2012 al unirse los dos intermedios: organización e interpretación de la información.

Tabla 1.5 *Procesos implicados en la comprensión. Niveles de comprensión Aragón 2008, 2012*

PROCESOS IMPLICADOS EN LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Obtención y localización de la información</i>	Extraer datos, hechos o informaciones básicas de un texto y relacionarlos con términos y conceptos propios de un determinado campo del conocimiento o la experiencia que pueda identificar o recordar. Es un proceso que requiere capacidad para percibir, descodificar, comprender el vocabulario, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos y llevar a cabo una exploración rápida e inicial. De este modo el alumnado podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto y, activar, en consecuencia, el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo y entenderlo.
<i>Organización de la información</i>	Organizar la información obtenida reconociendo e identificando partes y relaciones entre ellas que les permitan elaborar esquemas, agrupar la información en bloques funcional o semánticamente afines, reconocer un orden y vincular la información con campos

bien acotados y definidos de conocimiento.

*Interpretación /
síntesis*

Sintetizar la información extraída mediante la comparación o el contraste de la información obtenida del texto y de las operaciones anteriores, el examen de las relaciones identificadas y la eliminación de la información no relevante. Esta labor de integración permitirá ordenar información dispersa en el texto en secuencias bien conectadas para captar la intención y el sentido global del texto y, en fin, reelaborar la información mediante formas como el resumen, mapas conceptuales o esquemas.

*Reflexión /
valoración*

Se trata de un proceso de reflexión crítica para hacer valoraciones sobre las cualidades del texto en lo referido a la calidad, relevancia, utilidad, eficacia y eficiencia de la información que permite obtener. En el transcurso del proceso es preciso aportar nuevos datos y realizar inferencias complejas en las que entran en juego tanto las informaciones aportadas por el texto como los conocimientos y las experiencias previos del estudiante. Tratándose también de un proceso de valoración aportará datos o ideas que tiendan bien a la convergencia o bien a la divergencia, tanto parciales como totales, con respecto a la información que aporta al texto original y el modo en que lo hace.

Fuente: Gobierno de Aragón (2008, 2012)

La obtención y localización de la información se constituye en un primer nivel cognitivo de comprensión donde se produce un inicial acercamiento al significado global del texto o al discurso, a su idea principal y a la extracción de detalles secundarios que aparecen explícitamente en la fuente informativa; en el caso de la comprensión escrita, implica también el reconocimiento de elementos no estrictamente textuales para la

extracción de las ideas, como pueden ser imágenes, tipografía, subrayado, negrita, posición o enmarcado de partes del texto, etc.

La organización e interpretación de la información, como segundo nivel de comprensión permite hacer inferencias, inducir acontecimientos predecibles, comparar, clasificar y captar sentidos no literales del texto o discurso que trascienden el sentido superficial; incluso, en los cursos superiores de Educación Primaria, llegar a captar la ironía o el doble sentido.

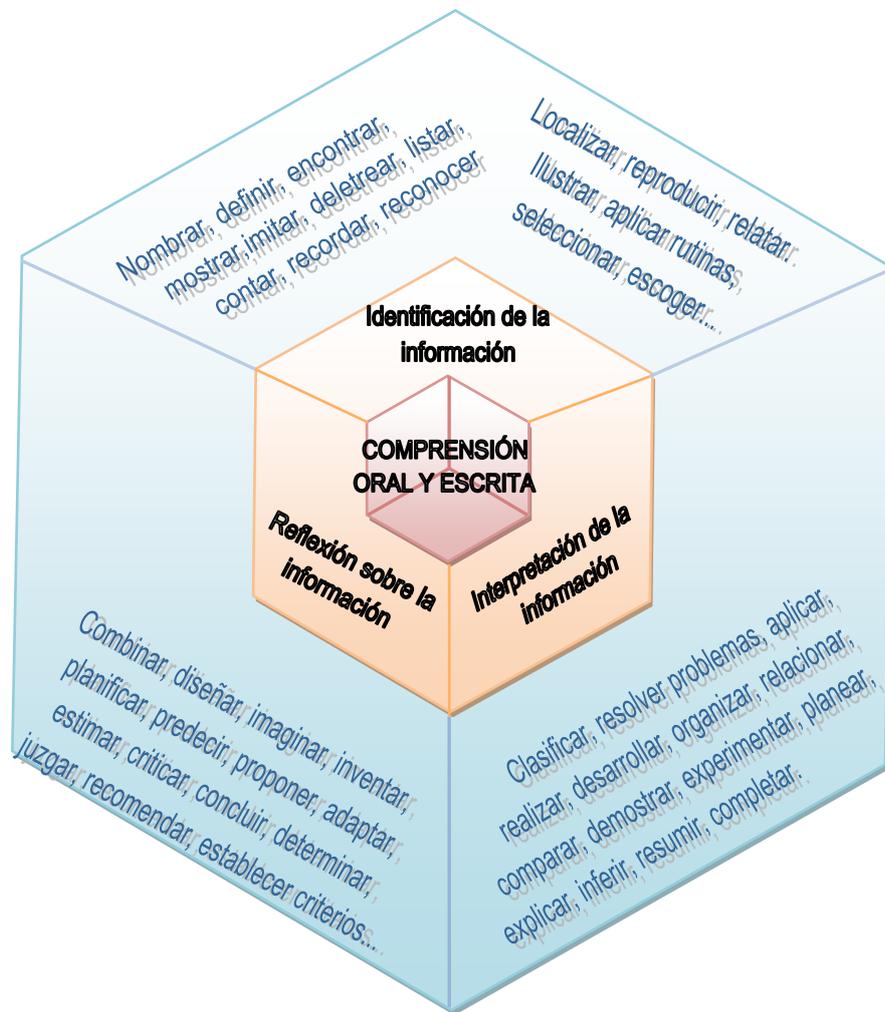


Figura 1.5 Procesos cognitivos de la comprensión oral y escrita y posibles acciones asociadas a partir del marco teórico de la competencia. Aragón 2012. Elaboración propia

En un tercer nivel de comprensión se situaría la reflexión y valoración conectando hondamente con las experiencias, actitudes, valores y conocimientos previos del alumno para relacionar la información leída o escuchada con su vida, sus ideas y sentimientos. La Figura 1.5 muestra las diferentes facetas de la comprensión oral y escrita tal y como se contemplan en el marco teórico propuesto en Aragón en el 2012.

En el año 2015, la Unidad de Evaluación de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón, presentó un nuevo marco teórico de la competencia lingüística coincidiendo con la implantación de las pruebas individualizadas propuestas por la LOMCE en 3º de Educación Primaria. Los tres procesos cognitivos o niveles de comprensión, se volvían a reorganizar aportando su descripción y un listado de posibles acciones para la formulación de actividades, en la forma que recoge la Tabla 1.6.

Tabla 1.6 *Procesos implicados en la comprensión oral y escrita. Aragón 2015*

PROCESOS COGNITIVOS	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
IDENTIFICACIÓN	Obtención Reproducción Identificación	Representa las acciones de reconocer y recordar los términos, los hechos, los conceptos elementales de un ámbito de conocimiento y de reproducir fórmulas establecidas. Supone acciones como captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos y códigos relacionales e interpretarlos para resolver problemas.	Nombrar, definir, encontrar, mostrar, imitar, deletrear, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar. Ilustrar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger.

ANÁLISIS	Organización	Comporta la aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas. Significa la posibilidad de examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.	Clasificar, resolver problemas, construir, aplicar, realizar, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar. Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planear. Explicar, extractar, resumir, completar. Analizar, simplificar, relacionar, inferir.
	Planificación		
	Análisis		
	Reflexión		
CREACIÓN	Síntesis	Se corresponde con las acciones de compilar información y relacionarla de manera diferente , establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas . Representa capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas. En otro orden se asociaría a acciones de planificación compleja.	Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar. Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, establecer criterios y/o límites.
	Textualización		
	Creación		
	Opinión		

Fuente: Gobierno de Aragón (2015)

Como se señalaba en el RD 1513/2006 “Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser

competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas”.

En cuanto al ámbito de la expresión escrita, dada su complejidad (Mendoza, 2003; Álvarez Angulo, 2010), parece constatado que la competencia textual del alumnado es manifiestamente mejorable en cuestiones tanto de construcción del texto: ortografía; signos de puntuación; mayúsculas; concordancias de género, número o verbal; riqueza y adecuación del vocabulario; conectores..., como en cuestiones de fondo: coherencia, pensamiento argumentativo, originalidad, reflexión, etc. Permitir y enseñar al alumno para que se exprese de forma lingüísticamente competente es más que escribir un buen texto:

Un texto es tan real como una flor, una mesa, unos zapatos, un teléfono..., por eso aunque poseamos multitud de riquezas, si no somos competentes lingüísticamente seremos pobres en nuestra percepción de la realidad, nuestra posibilidad para cambiarla, recrearla o gozarla y hasta en nuestra defensa ante los discursos interesadamente persuasivos (Reyzábal, 2012, p. 73).

Como habilidad lingüística, la escritura no solo permite comunicar información, sino también interpretar y comprender la realidad, reorganizar el pensamiento y construir aprendizajes. La expresión escrita cuando se aplica en contextos funcionales, sobre situaciones naturales o motivantes, se constituye en un importante estímulo para el desarrollo del pensamiento eficiente y posibilita visibilizar el aprendizaje (Álvarez, 2010; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

En el 2008, el Gobierno de Aragón publicaba el mapa de procesos de la expresión verbal (Tabla 1.7) dentro del marco teórico de la competencia lingüística que iba a ser usado en las evaluaciones censales de diagnóstico de la comunidad. Los tres grandes procesos cognitivos involucrados en la expresión, y en concreto en la escritura: planificación, textualización y valoración/revisión, se corresponderían con las tres fases que tradicionalmente se han considerado en la construcción del texto escrito: planificación o concepción, redacción y corrección. En la siguiente evaluación censal de la competencia

lingüística, la del 2012, el proceso de “planificación” se incluyó dentro del de “textualización”.

Tabla 1.7 Mapa de procesos implicados en la expresión oral y escrita Aragón 2008

Expresión Oral y Escrita			
Planificación	Textualización (elaboración del texto o discurso)		Valoración
			Revisión
	Coherencia	Cohesión	Adecuación

Fuente: Gobierno de Aragón, 2008

Los procesos vinculados con las destrezas de expresión fueron definidos por la administración (Gobierno de Aragón, 2008, 2012) del siguiente modo, según se plasma en la Tabla 1.8:

Tabla 1.8 Procesos implicados en la expresión. Aragón 2008 y 2012

PROCESOS IMPLICADOS EN LA EXPRESIÓN	
Denominación	Descripción
Planificación	Consiste básicamente en las operaciones que se realizan para, a partir de las indicaciones recibidas, centrar el tema del texto que se va a elaborar y seleccionar las ideas que se van a tratar en relación con él dependiendo de la finalidad y la situación en que se emita el mensaje. Las tareas de planificación son las que, inicialmente, se pueden relacionar en un guión.

Textualización	Coherencia	Se trata de los procesos implicados en la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes, además de la inclusión de toda la información necesaria para que resulte inteligible. En definitiva alude la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto.
	Cohesión	En este caso el proceso tiene que ver con el uso de los mecanismos de cohesión léxica y gramatical adecuados en cada parte del texto (concordancia y corrección verbal, concordancia de género, uso de nexos adecuados), así como a la correcta puntuación del texto.
	Adecuación	Tiene que ver con el uso de un vocabulario adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos y el registro comunicativo que sean necesarios.
Valoración y revisión		Este proceso tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado, observando y conociendo los cambios en palabras, enunciados y textos que mejoran la expresión.

Fuente: Gobierno de Aragón (2008, 2012)

Como ya dijimos en el ámbito de la comprensión, también en las pruebas externas del 2015 para 3º de Educación Primaria se reorganizó el marco teórico en cuanto a los procesos implicados en la expresión, diferenciando, por primera vez, entre la expresión oral y la expresión escrita ya que hasta ahora la primera no se había evaluado de forma externa; no porque sea menos relevantes sino por la complejidad de los procesos evaluativos que requiere. Tradicionalmente, la escuela, más centrada en la lectura y la escritura que en la oralidad, ha obviado que, tal y como manifiesta Briz (2014, p. 47), “Mientras que el lenguaje oral es primario, natural y universal, el lenguaje escrito es

secundario, artificial y relativo o particular, solo accesible a una parte de la sociedad o a determinadas culturas”. Hecha esta puntualización, los procesos cognitivos, su definición, descripción y acciones para el desarrollo de la expresión oral y escrita, que aportó la Unidad de Evaluación de Aragón, pueden verse en las Tablas 1.9 y 1.10:

Tabla 1.9 *Procesos implicados en la expresión oral. Aragón 2015*

EXPRESIÓN ORAL			
PROCESOS COGNITIVOS	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
ADECUACIÓN	<p>La adecuación es la propiedad comunicativa por la que el discurso se adapta al contexto en el que se produce. Es decir, que se amolda a la intención comunicativa de los interlocutores, al canal de emisión y recepción, parámetros todos ellos que definen los usos de los diferentes registros.</p> <p>Por tanto, un discurso es adecuado si la elección lingüística efectuada es la apropiada para la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el discurso se amolda a la situación de comunicación.</p>	<p>Adecuarse a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.).</p> <p>Dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias.</p> <p>Transmitir el estado de ánimo y la actitud.</p>	<p>Usa un código adecuado al contexto educativo.</p> <p>Emplea muletillas, expresiones de relleno o palabras baúl para expresar contenidos.</p> <p>Utiliza frases sencillas y de uso frecuente.</p> <p>Introduce convenciones y normas sociales y de cortesía.</p> <p>Reproduce estructuras sintácticas sencillas.</p> <p>Adecúa el léxico a la situación.</p> <p>Pronuncia sin pausas ni titubeos.</p> <p>Respeto a los interlocutores y los turnos de palabra</p>
COHERENCIA	<p>La coherencia es una propiedad del discurso, de naturaleza pragmática, por la que éste se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las</p>	<p>Organizar y estructurar el discurso de modo coherente (p. ej., por orden cronológico).</p>	<p>Organiza con coherencia las ideas.</p> <p>Emplea recursos para llamar la atención sobre sus ideas, reforzando las de sus compañeros o</p>

	<p>relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento que tienen los interlocutores.</p>	<p>Dejar claro qué es opinión, qué es conjetura y qué es información verificada o verificable.</p>	<p>llevándoles la contraria.</p> <p>Acomoda la postura física a la situación.</p> <p>Se ayuda de gestos que apoyan lo que está diciendo.</p> <p>Es capaz de ver causa y efecto o la lógica del discurso en los conectores textuales.</p> <p>Repite ideas cambiando palabras.</p> <p>Pronuncia y entona con claridad.</p>
COHESIÓN	<p>La cohesión es la propiedad comunicativa por la que los discursos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. La establece el emisor, y el destinatario la reconoce.</p> <p>Se materializa en guías puestas en el contenido con el fin de facilitarle su proceso de comprensión. Para ello se recurre a tres tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Estos establecen relaciones entre diversas unidades en el enunciado oral (palabras, frases, párrafos, enunciados...) de dos tipos, de coordinación y de subordinación.</p>	<p>Transmitir un mensaje con fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, etc.), corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de los alumnos) de complejidad.</p> <p>Manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.</p>	<p>Suma su discurso al de los expertos en el tema que hayan hablado (Argumento de Autoridades).</p> <p>Une su discurso o idea al de los demás, sin repetir, sino aportando algo propio.</p> <p>Lleva la contraria a un argumento o parecer de un compañero de forma motivada.</p> <p>Emplea recursos no verbales para llamar la atención y ganarse al auditorio.</p> <p>Usa conectores sencillos para enlazar frases.</p> <p>Sintetiza las ideas.</p> <p>Planifica sus producciones.</p> <p>Cumple con la función comunicativa deseada.</p>

Fuente: Gobierno de Aragón (2015)

Tabla 1.10 *Procesos implicados en la expresión escrita. Aragón 2015*

EXPRESIÓN ESCRITA			
PROCESOS COGNITIVOS	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
ADECUACIÓN	<p>La adecuación es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. Así, el texto se amolda a la intención comunicativa de los sujetos de la comunicación, al canal de emisión y recepción, parámetros todos ellos que definen los usos de los diferentes registros.</p> <p>Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es la apropiada para la situación comunicativa.</p>	<p>Analizar la situación de comunicación.</p> <p>(Conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.)</p>	<p>Escribe a un ritmo adecuado a su nivel.</p> <p>Redacta con corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>Observa las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.)</p> <p>Emplea el registro adecuado en cada situación: código popular, código elaborado ó código restringido.</p> <p>Utiliza léxico sencillo y de alta frecuencia.</p> <p>Reproduce patrones gráficos.</p>
COHERENCIA	<p>La coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que este se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento que tienen los receptores.</p>	<p>Producir ideas.</p> <p>Organizar las ideas, p. ej., en un esquema.</p> <p>Buscar información.</p>	<p>Utiliza estrategias de planificación.</p> <p>Estructura el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, p. ej., por orden cronológico.</p> <p>Mantiene la estructura lógica más común: exposición, nudo y desenlace.</p> <p>Expone cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias.</p> <p>Distingue los sujetos de la acción.</p>

COHESIÓN	<p>La cohesión es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico.</p> <p>La establece el emisor, y el destinatario la reconoce y se concreta en guías gramaticales, sintácticas y expresivas puestas en el texto, con el fin de facilitar el proceso de comprensión.</p> <p>Para ello se recurre a tres tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Estos establecen relaciones entre diversas unidades de la superficie del texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...).</p>	<p>Redactar un borrador o guión.</p> <p>Revisar, reestructurar y corregir.</p>	<p>Emplea debidamente elementos de cohesión.</p> <p>Maneja el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.</p> <p>Utiliza adecuadamente estructuras gramaticales y sintácticas.</p> <p>Escribe con un grado apropiado de complejidad construyendo ideas, de forma organizada, y con sentido, para comunicar el mensaje.</p> <p>Redacta con fluidez.</p> <p>Es capaz de llamar la atención sobre partes del texto, utilizando los elementos paratextuales necesarios.</p> <p>Cumple con la función comunicativa deseada.</p>
-----------------	---	--	--

Fuente: Gobierno de Aragón (2015)

Aparentemente esta reorganización de los procesos cognitivos que afectan a la escritura no considera las fases de planificación y revisión del texto, pero siguen estando dentro del apartado de *cohesión*, en cuya descripción se incluye “redactar un borrador o guión”, y “revisar, reestructurar y corregir”. Es cierto que el modelo así se simplifica pero genera, a nuestro entender, cierta confusión conceptual para los docentes en torno al término de *cohesión*. La consideración diferenciada de las fases de planificación, redacción y revisión, aporta claridad, e incluso puede ser enriquecida con las fase finales de edición o publicación y, en su caso, de exposición (ver Figura 1.6), que sugieren autores como Álvarez (2010); o Swartz *et al.* (2013).

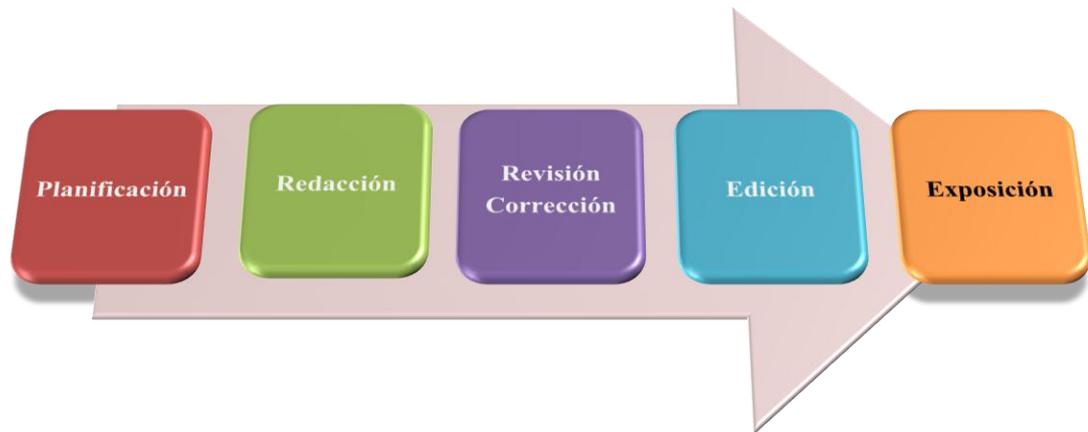


Figura 1.6 Fases en la expresión escrita. Elaboración propia a partir de Álvarez (2010); Swartz, *et al.* (2013)

En cada una de las dimensiones de la competencia lingüística podríamos establecer una serie de competencias transversales a todas las áreas que faciliten la labor de programación y concreción curricular. A partir de las consideraciones de Noguera (2002), definimos doce indicadores en el ámbito lingüístico que pueden leerse en la Tabla 1.11.

Tabla 1.11 Dimensiones de la competencia lingüística

DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

I. HABLAR Y ESCUCHAR

1. Expresar y comprender de forma adecuada las ideas, los sentimientos y las necesidades, preguntado y respondiendo, aportando información, etc.
 2. Ajustar el habla a situaciones formales o informales atendiendo a los diferentes elementos comunicativos: ritmo, intensidad de la voz, entonación, pronunciación...
 3. Utilizar formas de discurso diversas: describir objetos y situaciones, narrar, expresar
-

opiniones, exponer conocimientos...

4. Dialogar mostrando atención, respetando el turno de palabra, preguntando y respondiendo.

II. LEER

5. Leer en voz alta con la adecuada entonación, velocidad, pronunciación y ritmo.

6. Localizar información en textos habituales variados (libros de texto o lectura, mapas, diccionarios, anuncios, libros de consulta...) que permita extraer las ideas principales o responder a posibles preguntas.

7. Leer textos de diferente tipología (reales o de ficción, descriptivos, narraciones, poemas, etc., disfrutando de la lectura.

8. Leer comprensivamente textos funcionales (cartas, diccionarios, folletos, listas, programas, manuales de instrucciones, planos...) entendiendo el significado de los símbolos que puedan incorporar (marcas, iconos, leyenda del plano...)

9. Interpretar la información contenida en un texto atendiendo a sus partes y a la comprensión de las relaciones entre ellas.

10. Reflexionar sobre el contenido de un texto, usando los conocimientos y las experiencias previas.

III. ESCRIBIR

11. Escribir con corrección ortográfica haciendo uso del diccionario o preguntando cuando se duda o se quiere conocer el significado de una palabra.

12. Componer textos escritos para diferentes situaciones comunicativas (cartas, trabajos, murales, invitaciones...) aplicando estrategias básicas de corrección y mejora como releerlo, evitar repeticiones, revisar la ortografía o cuidar una presentación limpia e inteligible.

Es muy conveniente no perder de vista que la competencia lingüística integra el aprendizaje de al menos una lengua extranjera, y es bien conocido el déficit que en este aspecto viene arrastrando nuestro sistema educativo. Sin embargo dado que en esta investigación, como veremos después, la única competencia analizada, con cierta exhaustividad, mediante pruebas ha sido la competencia lingüística en castellano, nos parece interesante dejar algunas breves referencias a los resultados que nuestro país y Aragón vienen manifestando en la misma. La Figura 1.7 muestra los resultados de España en lectura en las pruebas de PISA 2012.

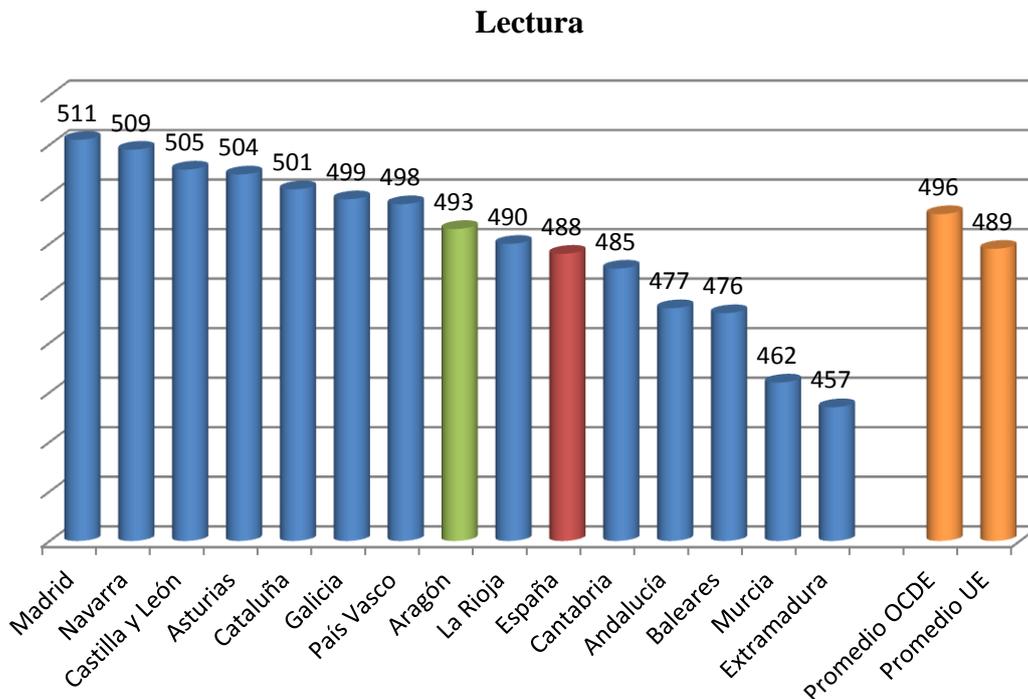


Figura 1.7 Resultados de España y su Comunidades Autónomas en lectura PISA 2012. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Por debajo de la media de la OCDE (496) se sitúa España con una puntuación significativamente inferior (488), pero prácticamente al mismo nivel que la media de la

Unión Europea (489). En el caso de Aragón, con un valor de 493, sin alcanzar el de la OCDE, se está por encima del promedio europeo y estatal.

En el informe del Instituto Nacional de Evaluación sobre PISA 2012 (INEE, 2013), se observa una mejora de los resultados de España en lectura respecto a PISA 2009 (481), si bien no se alcanzan los niveles de comprensión lectora del año 2000 (493) en que se evaluó por primera vez (ver Figura 1.8). Los márgenes de mejora son todavía muy amplios pero dado que la evaluación de resultados que propone PISA está lejos de ser una evaluación educativa y formativa, y no proporciona información real de cómo intervenir para mejorar, sus efectos sobre la calidad de nuestro sistema educativo, son más que discutibles (Barquín *et al.*, 2011).

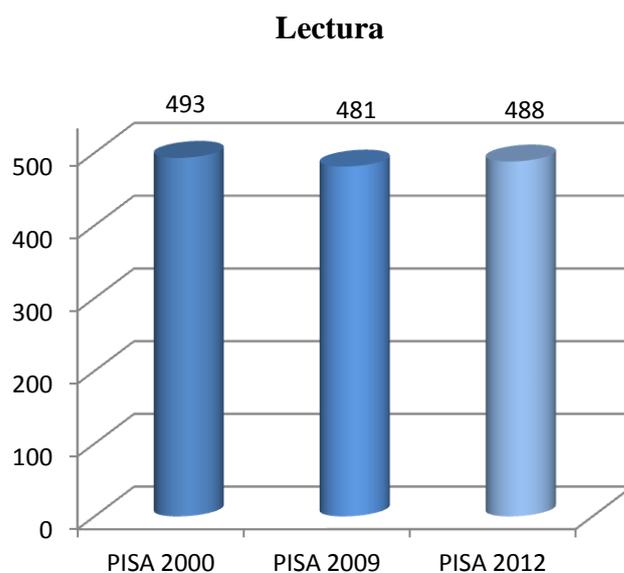


Figura 1.8 Evolución del rendimiento en lectura en España. Fuente: INEE (2013)

Respecto a las pruebas nacionales de 4º de Educación Primaria, tenemos los datos de la Evaluación general de diagnóstico del 2009. Como siempre habrá que ser muy cautos en la valoración de los resultados y del orden que muestran los gráficos al comparar las distintas comunidades entre sí y respecto al promedio de España ya que en muchos casos, la distancia es tan pequeña que no es significativa.

Puesto que se va a ofrecer el valor medio y el intervalo de confianza del 95% en que se sitúa ese valor medio, cuando las medias son próximas los intervalos de confianza se solapan parcialmente, por lo que no podemos asegurar nada sobre el orden de una respecto a la otra (Ministerio de Educación, 2010). Para compensar esta dificultad de apreciación, los resultados promedio están agrupados en tres bandas:

- Resultados medios (entre 480 y 520 puntos)
- Resultados por encima de 520 puntos
- Resultados por debajo de 480 puntos.

Ocho comunidades se ubican en la franja media, es decir, difieren en menos de 20 puntos del promedio de España (500); Aragón se posicionó en el 2009 con resultados significativamente superiores a esa media, como muestra la Figura 1.9.

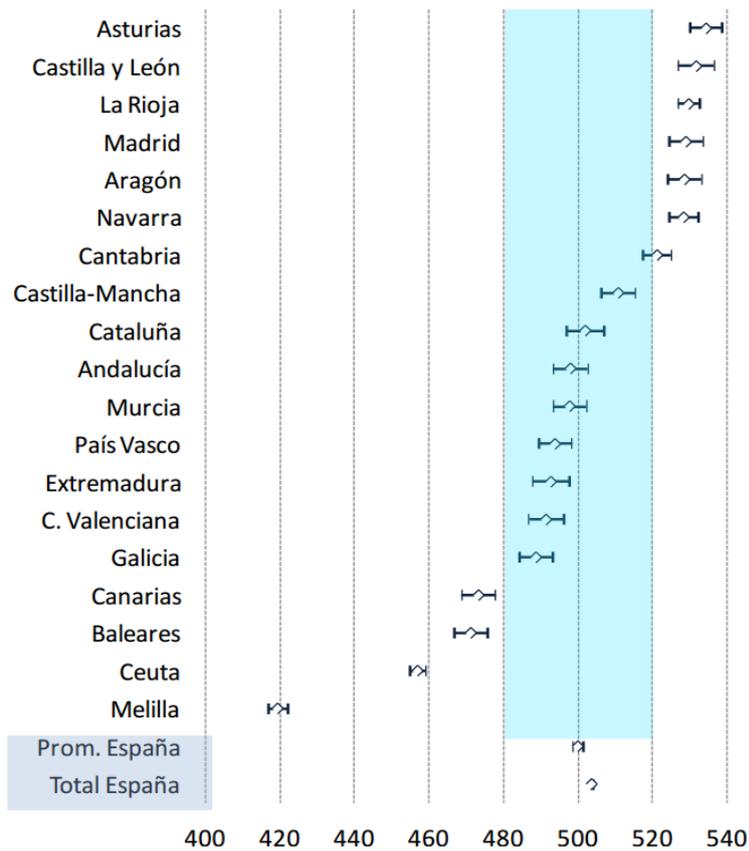


Figura 1.9 Resultados promedio de las Comunidades Autónoma en competencia lingüística 2009. Fuente: Ministerio de Educación (2010)

1.3.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Dos competencias de la normativa LOE, la matemática y la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, conforman esta competencia LOMCE que retoma la denominación originaria de la Comisión Europea del 2007, si bien ambas presentan marcos teóricos y de evaluación diferenciados que suscitan dudas de la conveniencia de esta fusión. La Comisión Europea definía así la competencia matemática:

Es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña -en distintos grados- la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas) (Comisión Europea, 2007, p. 6).

Ahondando en la importancia del razonamiento lógico o matemático y su aplicación en situaciones de la vida, en la normativa actual se amplía la descripción y componentes de esta competencia:

La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología inducen y fortalecen algunos aspectos esenciales de la formación de las personas que resultan fundamentales para la vida.

En una sociedad donde el impacto de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías es determinante, la consecución y sostenibilidad del bienestar social exige conductas y toma de decisiones personales estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada y razonable de las personas. A ello contribuyen la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:

a) La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto.

La competencia matemática requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos.

El uso de herramientas matemáticas implica una serie de destrezas que requieren la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos, ya sean personales, sociales, profesionales o científicos, así como para emitir juicios fundados y seguir cadenas argumentales en la realización de cálculos, el análisis de gráficos y representaciones matemáticas y la manipulación de expresiones algebraicas, incorporando los medios digitales cuando sea oportuno. Forma parte de esta destreza la creación de descripciones y explicaciones matemáticas que llevan implícitas la interpretación de resultados matemáticos y la reflexión sobre su adecuación al contexto, al igual que la determinación de si las soluciones son adecuadas y tienen sentido en la situación en que se presentan.

Se trata, por tanto, de reconocer el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo y utilizar los conceptos, procedimientos y herramientas para aplicarlos en la resolución de los problemas que puedan surgir en una situación determinada a lo largo de la vida. La activación de la competencia matemática supone que el aprendiz es capaz de establecer una relación profunda entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental, implicados en la resolución de una tarea matemática determinada.

La competencia matemática incluye una serie de actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia matemática resulta necesario abordar cuatro áreas relativas a los números, el álgebra, la geometría y la estadística, interrelacionadas de formas diversas:

– La cantidad: esta noción incorpora la cuantificación de los atributos de los objetos, las relaciones, las situaciones y las entidades del mundo, interpretando distintas representaciones de todas ellas y juzgando interpretaciones y argumentos. Participar en la cuantificación del mundo supone comprender las

mediciones, los cálculos, las magnitudes, las unidades, los indicadores, el tamaño relativo y las tendencias y patrones numéricos.

– El espacio y la forma: incluyen una amplia gama de fenómenos que se encuentran en nuestro mundo visual y físico: patrones, propiedades de los objetos, posiciones, direcciones y representaciones de ellos; decodificación y codificación de información visual, así como navegación e interacción dinámica con formas reales, o con representaciones. La competencia matemática en este sentido incluye una serie de actividades como la comprensión de la perspectiva, la elaboración y lectura de mapas, la transformación de las formas con y sin tecnología, la interpretación de vistas de escenas tridimensionales desde distintas perspectivas y la construcción de representaciones de formas.

– El cambio y las relaciones: el mundo despliega multitud de relaciones temporales y permanentes entre los objetos y las circunstancias, donde los cambios se producen dentro de sistemas de objetos interrelacionados. Tener más conocimientos sobre el cambio y las relaciones supone comprender los tipos fundamentales de cambio y cuándo tienen lugar, con el fin de utilizar modelos matemáticos adecuados para describirlo y predecirlo.

– La incertidumbre y los datos: son un fenómeno central del análisis matemático presente en distintos momentos del proceso de resolución de problemas en el que resulta clave la presentación e interpretación de datos. Esta categoría incluye el reconocimiento del lugar de la variación en los procesos, la posesión de un sentido de cuantificación de esa variación, la admisión de incertidumbre y error en las mediciones y los conocimientos sobre el azar. Asimismo, comprende la elaboración, interpretación y valoración de las conclusiones extraídas en situaciones donde la incertidumbre y los datos son fundamentales (Orden ECD/65/2015, p. 6993-6994).

En definitiva, la competencia matemática en primaria nos capacita para usar y relacionar los números, las operaciones básicas y, sobre todo, el razonamiento lógico matemático para obtener producir e interpretar información relacionada con aspectos

cuantitativos y espaciales de la realidad, y aplicar este conocimiento para solucionar problemas relacionados con la vida cotidiana. El manejo diestro y razonado de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc., en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana lo más variadas posible, permite resolver problemas y manejar eficazmente la información; y no solo en el marco del área de matemáticas, en lo que Goñi (2009) denomina como contexto académico matemático, sino en otros campos del conocimiento y en contextos diversos, como el personal-familiar, social, escolar o laboral.

La competencia matemática podría así quedar definida como “la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes vinculadas a las matemáticas para interpretar y producir información, comprender la realidad y resolver problemas en diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana” (Pinos, 2012, p. 30). En definitiva, un niño demostrará su competencia matemática cuando sea capaz de identificar en su vida diaria qué situaciones o problemas tienen naturaleza o contenido matemático y, además, disponga del bagaje de saberes necesarios para afrontar con éxito dichas situaciones.

Noguera (2002) ha definido seis dimensiones de la competencia básica en Educación primaria que pasamos a exponer en la Tabla 1.12, junto con los catorce indicadores generales, o transversales a las distintas áreas, que presentamos a partir de su propuesta.

Tabla 1.12 Dimensiones de la competencia matemática

DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

I. NÚMEROS Y CÁLCULO

1. Usar e Interpretar el lenguaje matemático en la descripción de situaciones próximas (números naturales, fraccionarios y decimales sencillos; símbolos de las operaciones básicas y las relaciones numéricas: =, ≠, +, -, x, :, (), %, a/b, >, <.)
2. Aplicar las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) para

tratar aspectos cuantitativos de la realidad próxima.

3. Decidir el método adecuado de cálculo (mental, algoritmos, calculadora...) ante una situación dada y aplicarlo de manera eficiente.

4. Aplicar la proporcionalidad directa con el fin de resolver situaciones próximas que lo requieran.

II. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

5. Planificar y utilizar estrategias para afrontar situaciones problemáticas mostrando seguridad y confianza en las capacidades propias.

6. Resolver problemas que impliquen cálculos porcentuales, del IVA, del tipo de interés. relacionados con sus gastos, compras, presupuesto personal...

7. Reflexionar sobre la información contenida en un problema para buscar soluciones personales, novedosas u originales.

III. MEDIDA

8. Medir de una manera directa las magnitudes fundamentales (longitud, masa, tiempo, superficie, capacidad), usando los aparatos adecuados y las unidades adecuadas en cada situación.

9. Hacer estimaciones razonables de las magnitudes más usuales y valorar críticamente el resultado de las medidas realizadas.

10. Usar los métodos elementales de cálculo de distancias, perímetros y superficies sencillas en situaciones que lo requieran.

IV. GEOMETRÍA

11. Utilizar el conocimiento de las formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas que lo requieran.

12. Interpretar sistemas convencionales de representación espacial (maquetas, croquis,

planos...) para obtener, orientarse o comunicar información relativa al espacio físico.

V. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

13. Interpretar y presentar información de la vida cotidiana a partir del uso de tablas y gráficos sencillos.

VI. AZAR

14. Diferenciar entre situaciones y fenómenos seguros, probables, posibles o imposibles y ser capaz de hacer predicciones sencillas en situaciones aleatorias.

Elaboración propia a partir de Noguera (2002)

Muchos de estos indicadores generales podrían hacerse específicos concretándolos en un área. ¿Cuáles? Las que a cada profesor interese a tenor de criterios razonados. Porque es cierto que algunos muestran una conexión muy fácil y otros no. Recordemos que no hay que forzar las situaciones. Nuestra labor, como docentes, no es trabajar toda la competencia en todas las áreas sino contribuir desde todas las áreas a desarrollar la competencia.

Si nos centramos ahora en la segunda parte de esta competencia, en las competencias básicas en ciencia y tecnología, nos encontramos con dos de los ámbitos científicos con mayor impulso en la denominada sociedad del conocimiento, al tratarse de “disciplinas que evolucionan a una velocidad de vértigo” (Soler, 2012a, p. 55). Podemos acercarnos a una primera definición de estas competencias básicas procedente de Europa:

La competencia en materia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas. Las competencias científica y tecnológica entrañan la

comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano (Comisión Europea, 2007, p. 6).

El desarrollo de la LOMCE nos aporta una amplia descripción de estas competencias centradas en la ciencia y la tecnología:

b) Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la contrastación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social.

Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales. Estas competencias han de capacitar, básicamente, para identificar, plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana –personal y social– análogamente a como se actúa frente a los retos y problemas propios de la actividades científicas y tecnológicas.

Para el adecuado desarrollo de las competencias en ciencia y tecnología resulta necesario abordar los saberes o conocimientos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología, las matemáticas y la tecnología, los cuales se derivan de conceptos, procesos y situaciones interconectadas.

Se requiere igualmente el fomento de destrezas que permitan utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como utilizar datos y procesos científicos para alcanzar un objetivo; es decir, identificar preguntas, resolver

problemas, llegar a una conclusión o tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos.

Asimismo, estas competencias incluyen actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología, el interés por la ciencia, el apoyo a la investigación científica y la valoración del conocimiento científico; así como el sentido de la responsabilidad en relación a la conservación de los recursos naturales y a las cuestiones medioambientales y a la adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable en un entorno natural y social.

Los ámbitos que deben abordarse para la adquisición de las competencias en ciencias y tecnología son:

- Sistemas físicos: asociados al comportamiento de las sustancias en el ámbito fisicoquímico. Sistemas regidos por leyes naturales descubiertas a partir de la experimentación científica orientada al conocimiento de la estructura última de la materia, que repercute en los sucesos observados y descritos desde ámbitos específicos y complementarios: mecánicos, eléctricos, magnéticos, luminosos, acústicos, caloríficos, reactivos, atómicos y nucleares. Todos ellos considerados en sí mismos y en relación con sus efectos en la vida cotidiana, en sus aplicaciones a la mejora de instrumentos y herramientas, en la conservación de la naturaleza y en la facilitación del progreso personal y social.
- Sistemas biológicos: propios de los seres vivos dotados de una complejidad orgánica que es preciso conocer para preservarlos y evitar su deterioro. Forma parte esencial de esta dimensión competencial el conocimiento de cuanto afecta a la alimentación, higiene y salud individual y colectiva, así como la habituación a conductas y adquisición de valores responsables para el bien común inmediato y del planeta en su globalidad.
- Sistemas de la Tierra y del Espacio: desde la perspectiva geológica y cosmogónica. El conocimiento de la historia de la Tierra y de los procesos que han desembocado en su configuración actual, son necesarios para identificarnos

con nuestra propia realidad: qué somos, de dónde venimos y hacia dónde podemos y debemos ir. Los saberes geológicos, unidos a los conocimientos sobre la producción agrícola, ganadera, marítima, minera e industrial, proporcionan, además de formación científica y social, valoraciones sobre las riquezas de nuestro planeta que deben defenderse y acrecentarse. Asimismo, el conocimiento del espacio exterior, del Universo del que formamos parte, estimula uno de los componentes esenciales de la actividad científica: la capacidad de asombro y la admiración ante los hechos naturales.

– Sistemas tecnológicos: derivados, básicamente, de la aplicación de los saberes científicos a los usos cotidianos de instrumentos, máquinas y herramientas y al desarrollo de nuevas tecnologías asociadas a las revoluciones industriales, que han ido mejorando el desarrollo de los pueblos. Son componentes básicos de esta competencia: conocer la producción de nuevos materiales, el diseño de aparatos industriales, domésticos e informáticos, así como su influencia en la vida familiar y laboral.

Complementado los sistemas de referencia enumerados y promoviendo acciones transversales a todos ellos, la adquisición de las competencias en ciencia y tecnología requiere, de manera esencial, la formación y práctica en los siguientes dominios:

– Investigación científica: como recurso y procedimiento para conseguir los conocimientos científicos y tecnológicos logrados a lo largo de la historia. El acercamiento a los métodos propios de la actividad científica –propuesta de preguntas, búsqueda de soluciones, indagación de caminos posibles para la resolución de problemas, contrastación de pareceres, diseño de pruebas y experimentos, aprovechamiento de recursos inmediatos para la elaboración de material con fines experimentales y su adecuada utilización– no solo permite el aprendizaje de destrezas en ciencias y tecnologías, sino que también contribuye a la adquisición de actitudes y valores para la formación personal: atención, disciplina, rigor, paciencia, limpieza, serenidad, atrevimiento, riesgo y responsabilidad, etcétera.

– Comunicación de la ciencia: para transmitir adecuadamente los conocimientos, hallazgos y procesos. El uso correcto del lenguaje científico es una exigencia crucial de esta competencia: expresión numérica, manejo de unidades, indicación de operaciones, toma de datos, elaboración de tablas y gráficos, interpretación de los mismos, secuenciación de la información, deducción de leyes y su formalización matemática. También es esencial en esta dimensión competencial la unificación del lenguaje científico como medio para procurar el entendimiento, así como el compromiso de aplicarlo y respetarlo en las comunicaciones científicas (Orden ECD/65/2015, p. 6994-6995).

La competencia científica nos habla de capacidades para interactuar con el mundo físico, comprender los sucesos y fenómenos naturales, o producidos por la acción del hombre, y predecir sus consecuencias desde los diferentes campos de conocimiento científico. Invita pues a identificar preguntas o problemas, a formular hipótesis, a realizar predicciones y obtener conclusiones basadas en evidencias o la experimentación, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el entorno físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente y la salud individual y colectiva de las personas.

Se podría definir así la competencia científica y tecnológica como “la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes vinculadas al medio físico y al ámbito científico-técnico, para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos” (Pinos, 2012, p. 36).

A partir, de nuevo, de los estudios del equipo de Noguera (2002), se presentan en la Tabla 1.13 doce indicadores generales para primaria que integran las cinco dimensiones que ha definido para esta competencia básica.

Tabla 1.13 Dimensiones de la competencia científica y tecnológica

DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

I. CONOCIMIENTO DE OBJETOS Y FENÓMENOS COTIDIANOS

1. Conocer y valorar los factores de riesgo derivados del uso de diferentes materiales y aparatos domésticos o de uso escolar y las correspondientes normas de uso.
2. Identificar información y aplicar a la misma procesos cognitivos simples: observación directa, comparar, clasificar, combinar dos variables..., para resolver problemas sencillos.

II. PROCESOS TECNOLÓGICOS

3. Explicar algunos cambios fácilmente observables que se producen en la naturaleza por acción o no de los seres vivos, determinando causas y consecuencias.
4. Conocer los elementos básicos que componen una máquina para captar la energía, transformarla y producir trabajo útil.

III. CONSUMO

5. Reflexionar y valorar críticamente el impacto personal y natural de comprar cosas innecesarias.

IV. MEDIO AMBIENTE

6. Identificar las características y composición básica de los materiales cotidianos y valorar su aprovechamiento responsable a través del reciclaje, la reutilización o la reducción.
 7. Conocer las principales energías renovables e identificar estrategias de ahorro energético.
 8. Interpretar y analizar informaciones sobre la interacción de los seres vivos entre sí y con el medio, y el impacto de la acción humana en la naturaleza, para determinar sus causas y
-

consecuencias.

9. Reflexionar y valorar críticamente el impacto de la acción humana en la naturaleza, proponiendo acciones positivas para la preservación del entorno.

V. SALUD

10. Conocer medidas de prevención de ciertas enfermedades comunes (caries, resfriados, gripe, insolación, etc.) y los efectos nocivos del alcohol y el tabaco sobre la salud.

11. Conocer las diferencias entre el sistema reproductor masculino y femenino, valorando la función reproductora y afectiva de la sexualidad humana.

12. Comprender y valorar la importancia de la actividad física regular y de una alimentación equilibrada para la salud.

Elaboración propia a partir de Noguera (2002)

1.3.3. Competencia digital

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el

procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

Igualmente precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interaccionar socialmente en torno a ellas. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar:

- La información: esto conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información y de cómo se pone a disposición de los usuarios, así como el conocimiento y manejo de diferentes motores de búsqueda y bases de datos, sabiendo elegir aquellos que responden mejor a las propias necesidades de información.
- Igualmente, supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene, cotejar y evaluar el contenido de los medios de comunicación en función de su

validez, fiabilidad y adecuación entre las fuentes, tanto online como offline. Y por último, la competencia digital supone saber transformar la información en conocimiento a través de la selección apropiada de diferentes opciones de almacenamiento.

– La comunicación: supone tomar conciencia de los diferentes medios de comunicación digital y de varios paquetes de software de comunicación y de su funcionamiento así como sus beneficios y carencias en función del contexto y de los destinatarios. Al mismo tiempo, implica saber qué recursos pueden compartirse públicamente y el valor que tienen, es decir, conocer de qué manera las tecnologías y los medios de comunicación pueden permitir diferentes formas de participación y colaboración para la creación de contenidos que produzcan un beneficio común. Ello supone el conocimiento de cuestiones éticas como la identidad digital y las normas de interacción digital.

– La creación de contenidos: implica saber cómo los contenidos digitales pueden realizarse en diversos formatos (texto, audio, vídeo, imágenes) así como identificar los programas/aplicaciones que mejor se adaptan al tipo de contenido que se quiere crear. Supone también la contribución al conocimiento de dominio público (wikis, foros públicos, revistas), teniendo en cuenta las normativas sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información.

– La seguridad: implica conocer los distintos riesgos asociados al uso de las tecnologías y de recursos online y las estrategias actuales para evitarlos, lo que supone identificar los comportamientos adecuados en el ámbito digital para proteger la información, propia y de otras personas, así como conocer los aspectos adictivos de las tecnologías.

– La resolución de problemas: esta dimensión supone conocer la composición de los dispositivos digitales, sus potenciales y limitaciones en relación a la consecución de metas personales, así como saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas teóricos y técnicos, lo que implica una combinación

heterogénea y bien equilibrada de las tecnologías digitales y no digitales más importantes en esta área de conocimiento (Orden ECD/65/2015, p. 6995-6996).

La competencia digital permite buscar información, seleccionarla, procesarla para construir conocimiento, resolver problemas y comunicar los resultados; y todo ello mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y diferentes soportes (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Su valor es palpable en la medida que nos permite resolver problemas reales de modo eficiente, crear, expresarnos y participar en entornos colaborativos de trabajo, comunicación y ocio. Ya en el 2007, el marco de referencia europeo aportaba una definición en esta línea:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2007, p. 7).

Se podría definir esta competencia como “la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento a partir de diversas fuentes y recursos tecnológicos” (Pinos, 2012, p. 39).

Para analizar las distintas dimensiones de esta competencia básica y las competencias generales asociadas a ella en Educación primaria, que se muestran en la Tabla 1.14, partimos de Sarramona (2004), que sigue a su vez, como señala, las propuestas de Marquès.

Tabla 1.14 Dimensiones de la competencia digital

DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPETENCIA DIGITAL

I. TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN-COMUNICACIÓN: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES; RECURSOS Y TÉCNICAS

1. Conocer las posibilidades y limitaciones y usar las tecnologías de la sociedad de la información en contextos cotidianos (escolar, familiar, sociocultural).
2. Conocer y valorar los factores de riesgo derivados del uso abusivo de diferentes tecnologías de la información-comunicación: internet, televisión, video, consolas de videojuegos... tomando conciencia de la necesidad de controlar su tiempo de uso.
3. Extraer información de diversas fuentes, comprendiendo e identificando relaciones entre datos y conceptos, para resolver problemas sencillos.

II. LOS SISTEMAS INFORMÁTICOS (HARDWARE, SOFTWARE)

4. Conocer los elementos básicos físicos del ordenador (pantalla, CPU, teclado y ratón...) y de la impresora, sus funciones y manejo, usándolos correctamente.
5. Distinguir entre hardware y software, usando distintos soportes (CD, DVD, memorias portátiles...) para transferir, archivar o presentar la información.

III. EL SISTEMA OPERATIVO

6. Familiarizarse con los elementos básicos del escritorio del ordenador y sus funciones, distinguiendo entre los iconos del sistema operativo y los de otras aplicaciones informáticas.
7. Organizar la información mediante el uso de funciones básicas como copiar, cortar, pegar y creación de carpetas.

IV. USO DE INTERNET

8. Buscar información en internet mediante buscadores, usando eficazmente las funciones del navegador: avanzar/retroceder, actualizar, historial, reconocimiento de hipervínculos, y valorando críticamente la fiabilidad y calidad de dicha información.
9. Extraer información textual o gráfica de una web y realizar inferencias a partir de ella.
10. Usar responsablemente y valorar las TIC como medio de comunicación: correo electrónico, chats, foros...

V. USO DE PROGRAMAS BÁSICOS

11. Elaborar y presentar información a partir del uso de programas sencillos que permitan crear, abrir, guardar e imprimir documentos informáticos.
12. Emplear procesadores de texto para la creación de escritos conociendo y manejando correctamente las funciones básicas: letra, márgenes, párrafo, orientación de página, numeración, insertar imágenes o gráficos, etc.
13. Reconocer y usar las principales herramientas de los programas de edición gráfica: pincel, líneas, formas, rellenar..., para crear y transformar imágenes o dibujos.

Fuente: Sarramona (2004)

1.3.4. Competencia de aprender a aprender

Que los sistemas educativos de todo el mundo deberían centrar sus esfuerzos “en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados de aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida”, es lo que declara la UNESCO (2015, p. 33), avalando la importancia de esta competencia. Si retomamos la documentación de la Comisión Europea (2007), aprender a aprender significa ser capaces de iniciarnos de forma autónoma en el aprendizaje gestionando eficazmente los recursos, tiempos y oportunidades para aprender con éxito y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Como el resto de las competencias, remite también a la aplicación de los nuevos aprendizajes en contextos

diversos: privados, educativos o profesionales. La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero nos amplía el conocimiento de esta competencia:

La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales.

Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje.

En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Esta competencia incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente.

Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones: a) el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera; b) el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la

tarea misma; y c) el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

Todo este conocimiento se vuelca en destrezas de autorregulación y control inherentes a la competencia de aprender a aprender, que se concretan en estrategias de planificación en las que se refleja la meta de aprendizaje que se persigue, así como el plan de acción que se tiene previsto aplicar para alcanzarla; estrategias de supervisión desde las que el estudiante va examinando la adecuación de las acciones que está desarrollando y la aproximación a la meta; y estrategias de evaluación desde las que se analiza tanto el resultado como del proceso que se ha llevado a cabo. La planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces. Todas ellas incluyen un proceso reflexivo que permite pensar antes de actuar (planificación), analizar el curso y el ajuste del proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). Estas tres estrategias deberían potenciarse en los procesos de aprendizaje y de resolución de problemas en los que participan los estudiantes.

Aprender a aprender se manifiesta tanto individualmente como en grupo. En ambos casos el dominio de esta competencia se inicia con una reflexión consciente acerca de los procesos de aprendizaje a los que se entrega uno mismo o el grupo. No solo son los propios procesos de conocimiento, sino que, también, el modo en que los demás aprenden se convierte en objeto de escrutinio. De ahí que la competencia de aprender a aprender se adquiera también en el contexto del trabajo en equipo. Los profesores han de procurar que los estudiantes sean conscientes de lo que hacen para aprender y busquen alternativas. Muchas veces estas alternativas se ponen de manifiesto cuando se trata de averiguar qué es lo que hacen los demás en situaciones de trabajo cooperativo.

Respecto a las actitudes y valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de auto-eficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de

aprendizaje de forma progresiva. Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación.

Saber aprender en un determinado ámbito implica ser capaz de adquirir y asimilar nuevos conocimientos y llegar a dominar capacidades y destrezas propias de dicho ámbito. En la competencia de aprender a aprender puede haber una cierta transferencia de conocimiento de un campo a otro, aunque saber aprender en un ámbito no significa necesariamente que se sepa aprender en otro. Por ello, su adquisición debe llevarse a cabo en el marco de la enseñanza de las distintas áreas y materias del ámbito formal, y también de los ámbitos no formal e informal.

Podría concluirse que para el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender se requiere de una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales a los que se entregan las personas cuando aprenden, un conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje que se lleva a cabo (Orden ECD/65/2015, p. 6997-6998).

Aprender a aprender supone disponer de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

¡Cuánto nos insistía la reforma LOGSE en el aprender a aprender! Y el legado creció en la LOE y la LOMCE, hasta convertirlo en un competencia clave holística íntimamente conectada con las competencias más instrumentales (como la de comunicación lingüística, la matemática o la digital), con las competencias enfocadas a las relaciones interpersonales (las sociales y cívicas, y la de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor) y con las que nos facilitan el acceso al conocimiento sobre el mundo que nos rodea y la cultura (competencia científica y conciencia y expresiones culturales).

En el mundo actual, los avances científicos y técnicos se producen a tal celeridad que los conocimientos que hoy damos como válidos pueden no serlo mañana. Ahora resulta que Plutón ya no es un planeta del sistema solar o que el universo no se está desacelerando como proponía la teoría del Big Bang, sino todo lo contrario, está en proceso de expansión acelerada; conocimiento, que dicho sea de paso, les valió el Premio Nobel de Física a sus descubridores en el 2011. La cantidad de información de que disponemos es hoy inmensa y el conocimiento es mutable por lo que lo que importa es aprender a acceder a él más que el adquirirlo sin más. El significado de "saber" ha pasado de poder recordar y repetir información a poder encontrarla y utilizarla para convertirla en conocimiento; porque acceder a la información y acumularla no es suficiente si no se crea con ella conocimiento (Soler, 2012a). El psicólogo y psiquiatra Augusto Cury (2010), desde la óptica de la inteligencia multifocal, hace una crítica severa de los actuales sistemas educativos en los que, por encima de la calidad, lo que se valora es la cantidad de información cuando parece más que evidenciado que el noventa por ciento de esa información se olvida y nunca se llega a utilizar. Su remedio: incorporar a la educación las herramientas de la duda y la crítica, pues constituyen la palanca y el punto de apoyo de la inteligencia.

En un mundo cambiante, educar para la incertidumbre se convierte en una necesidad hasta el punto en que en que quizá lo más valioso que puede enseñar la escuela es a aprender por uno mismo (Claxton, 1990; Martín y Moreno, 2007). De ahí que la competencia para aprender a aprender podría quedar definida como la capacidad de integrar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para afrontar la incertidumbre iniciándose en el aprendizaje en diferentes situaciones y contextos y siendo capaz de mantenerlo a lo largo de la vida de manera autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades (Pinos, 2012).

Vistas las propuestas de diversos autores, como Moreno, Cercadillo y Martínez (2008); Escamilla (2008) o Martín, Torres, Santaolalla y Hernández (2013), para el establecimiento de las dimensiones de esta competencia básica y su concreción en indicadores generales al resto de las áreas, hemos establecido tres dimensiones de la

competencia centradas en el ámbito cognitivo del aprendizaje, en el conductual y el actitudinal, que pueden verse en la Tabla 1.15.

Tabla 1.15 *Dimensiones de la competencia de aprender a aprender*

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER

I. ÁMBITO COGNITIVO

1. Conocer de forma básica y desarrollar distintos procesos cognitivos como el análisis (jerarquización de ideas, relaciones entre datos, comparar, clasificar...), la síntesis (resumir, esquematizar, generalizar...) y la evaluación (valorar, evaluar, criticar, dudar, juzgar...).
2. Tomar conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas) para poder conocer las potencialidades y carencias personales.
3. Preparar un texto o discurso partiendo de la búsqueda de información, recogiendo datos para seleccionarlos y organizarlos, y elaborando finalmente un producto de calidad poniendo cuidado en los aspectos formales según sea una producción escrita (presentación limpia, ortografía, márgenes...) u oral (tono, articulación de la voz, intensidad)..
4. Conocer y participar en dinámicas y técnicas grupales que favorecen el aprendizaje, la cooperación y el intercambio de ideas: coloquios, debates, lluvia de ideas, grupos cooperativos...

II. ÁMBITO CONDUCTUAL

5. Reconocer y poner en práctica medidas de acondicionamiento de la zona de estudio que favorecen la concentración y el rendimiento: mobiliario, luz, corrección postural, insonorización.
 6. Planificar los tiempos de estudios buscando la eficiencia: horario semanal, preparación
-

del material, tiempos de descanso (autorregulación), agenda escolar, perseverancia.

7. Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo, evaluando sus logros y objetivos a partir de la auto-evaluación o evaluaciones externas.

8. Adquirir técnicas de estudio que permitan optimizar sus capacidades de aprendizaje (lectura eficaz, subrayado, esquemas, mapas conceptuales...).

III. ÁMBITO ACTITUDINAL

9. Mostrar una buena disposición hacia el aprendizaje, el esfuerzo y la mejora personal, valorando las repercusiones que pueden tener en su vida y la de los demás.

10. Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones y contextos diversos.

11. Desarrollar la autoestima, mostrando confianza en uno mismo y aceptando los errores y la crítica constructiva que nos permite aprender de los demás.

12. Adquirir responsabilidades y compromisos personales frente a uno mismo y al grupo.

Elaboración propia a partir de Moreno, Cercadillo y Martínez (2008); Escamilla (2008); Martín, Torres, Santaolalla y Hernández (2013)

1.3.5. Competencias sociales y cívicas

La competencia de los valores humanos mostraba una tímida implicación ética en su definición del 2007:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras

sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática (Comisión Europea, 2007, p. 9).

La LOE y la LOMCE supieron ahondar en las implicaciones éticas de esta competencia transversal:

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.

a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al

grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva.

Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural,

dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros (Orden ECD/65/2015, p. 6998-6999).

Es la competencia directamente vinculada a la educación en valores, las habilidades sociales, la cooperación y el ejercicio activo y responsable de los derechos y deberes en el marco de una ciudadanía democrática basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. La competencia de una humanidad que cree en sí misma:

La defensa de los derechos humanos, la integración de los estados en organizaciones supranacionales, la negación de la guerra como solución de los conflictos..., se apoya en mujeres y hombres reflexivos, éticos, hermanados en pro del bienestar de la especie, lúcidos intelectualmente, equilibrados en lo emocional y dialogantes en cuanto a normas y valores, ajenos a dogmatismos, exclusiones y manipulaciones, maestros de la discusión negociadora y no de las armas, del compartir y no del acumular mediante el fraude, la corrupción, la rapiña del que desprecia o teme a los otros (Reyzábal, 2012, p. 73).

Estamos ante una competencia clave que podría definirse como “la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la convivencia y al ejercicio de la ciudadanía democrática, para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos” (Pinos, 2012, p. 42). Una competencia que pone el contrapunto ético necesario al resto de competencias porque el objetivo no es solo educar personas capaces de

comunicar, cooperar, pensar con destreza y resolver problemas, sino educar buenas personas en una humanidad más libre y digna.

La propuesta de Sarramona (2004) incluye cuatro dimensiones a las que añadimos, en la Tabla 1.16, un total de catorce indicadores generales a todas las áreas.

Tabla 1.16 *Dimensiones de las competencias sociales y cívicas*

DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS

I. HABILIDADES SOCIALES Y DE AUTONOMÍA

1. Identificar y aceptar las principales emociones y sentimientos, tanto positivas como negativas, desarrollando habilidades que permitan controlar éstas últimas (pensamiento positivo, relajación...)
2. Conocer, aceptar y valorar las propias posibilidades y limitaciones personales.
3. Desarrollar habilidades sociales como la escucha activa, la empatía y la asertividad.

II. SOCIEDAD Y CIUDADANÍA

4. Conocer y valorar los principales derechos humanos y los derechos del niño.
 5. Asumir y respetar los deberes que tiene como miembro de la sociedad (alumno, miembro de la familia, consumidor, ciudadano).
 6. Acercarse a las principales culturas y civilizaciones, valorando los principios que caracterizan a las sociedades democráticas (libertad, igualdad, tolerancia, no discriminación, responsabilidad, justicia y solidaridad).
 7. Conocer, respetar y valorar las normas de convivencia en los ámbitos en que se desarrolla su vida (escuela, familia, comunidad de vecinos, calle...).
 8. Aceptar y valorar la diversidad como riqueza cultural, mostrando actitudes críticas ante
-

los prejuicios sexistas, discriminatorios o racistas.

III. PENSAMIENTO SOCIAL

9. Aceptar y valorar la crítica como instrumento para el cambio y la mejora social.
10. Mostrar una actitud crítica ante determinados mensajes políticos, de consumo, etc., que buscan manipular.
11. Búsqueda de información en diferentes fuentes analizando el contenido para distinguir entre lo que es esencial, accesorio, irrelevante, objetivo, subjetivo, hechos u opiniones.

IV. ESPACIO Y TIEMPO

12. Conocer y manejar diferentes tipos de representación espacial (planos, mapas, atlas), localizando puntos o elementos y reconociendo itinerarios.
13. Entender las relaciones que se establecen entre las características geográficas de una zona y la presencia e intervención humana en ella, enjuiciando críticamente las repercusiones de dicha intervención.
14. Conocer las principales etapas por la que ha pasado la humanidad y los hechos fundamentales de la historia de España y la comunidad.

Elaboración propia a partir de Sarramona (2004)

Como expresó un célebre mandatario: *“La aspiración democrática no es una simple fase reciente de la historia humana, es la historia humana.”* Podría haberla dicho nuestro presidente de gobierno, pero se le adelantaron un poco. Su autor es el romano Marco Tulio Cicerón (siglo I a.C.).

1.3.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La variedad de nombres con la que se ha venido calificando esta competencia nos da idea de la complejidad de la misma. En la OCDE (2005) aparecía como “actuar autónomamente”; la Comisión de Comunidades Europeas (2005) presentaba la competencia de “espíritu de empresa”; la Comisión Europea (2007) la nombraba como “sentido de iniciativa y espíritu de empresa”; en la LOE se hablaba de “autonomía e iniciativa personal” y la normativa LOMCE la contempla como “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. La OCDE la definía entonces como la capacidad de los individuos para que “se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo” (OCDE, 2005, p. 13) en las distintas esferas de la vida. Para la Comisión Europea “por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos” (Comisión Europea, 2007, p. 11), relacionando esta competencia con la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos, la gestión de proyectos y los valores éticos.

La LOE, en su desarrollo normativo del Real Decreto de enseñanzas mínimas, omitió referencias explícitas al tema del emprendimiento empresarial vinculándola más con la educación integral de la persona desde un enfoque ético (Puig y Martín, 2007, Pinos 2012); así se conectó con actitudes como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, aprender de los errores o asumir riesgos; y con la capacidad de innovar; desarrollar proyectos individuales o colectivos en el ámbito personal, social y laboral; cooperar, trabajar en equipo y liderarlos. “En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico” (Real Decreto 1513/2006, p. 43063).

La normativa de desarrollo de la LOMCE describe así esta competencia retomando los planteamientos, ya comentados, del 2007 de la Comisión Europea:

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados.

La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento. En este sentido, su formación debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales, así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre. Estas habilidades resultan muy importantes para favorecer el nacimiento de emprendedores sociales, como los denominados intraemprendedores (emprendedores que trabajan dentro de empresas u organizaciones que no son suyas), así como de futuros empresarios.

Entre los conocimientos que requiere la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones

y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales.

Asimismo, esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Finalmente, requiere el desarrollo de actitudes y valores como: la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa; el autoconocimiento y la autoestima; la autonomía o independencia, el interés y esfuerzo y el espíritu emprendedor. Se caracteriza por la iniciativa, la pro-actividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor resulta necesario abordar:

- La capacidad creadora y de innovación: creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación.
- La capacidad pro-activa para gestionar proyectos: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación.

- La capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre: comprensión y asunción de riesgos; capacidad para gestionar el riesgo y manejar la incertidumbre.
- Las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo: capacidad de liderazgo y delegación; capacidad para trabajar individualmente y en equipo; capacidad de representación y negociación.
- Sentido crítico y de la responsabilidad: sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad (Orden ECD/65/2015, p. 7000-7001).

Una competencia para la acción, para transformar las ideas en actos, que entraña una actitud positiva hacia el cambio y la innovación. Y en la medida en que los proyectos, que las empresas a emprender, involucran a menudo a más personas, esta competencia requiere de habilidades sociales como la cooperación, el trabajo en equipo, empatía, liderazgo, comunicación o asertividad. Esta competencia clave recalca la importancia de la autonomía personal en el proceso madurativo del niño. La autonomía consiste en ir ejerciendo conscientemente, de forma gradual, la libertad de decidir y actuar asumiendo la responsabilidad de esas decisiones y conductas. Implica numerosas capacidades personales y relacionales, como hemos comprobado en la lectura del texto normativo. Por ejemplo, la misma iniciativa personal, que acompaña al enunciado de la competencia, o la capacidad de tomar decisiones.

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor podría quedar definida como “la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes personales y sociales para tomar decisiones, idear, desarrollar y evaluar acciones o proyectos en diferentes situaciones y contextos, con creatividad, responsabilidad y sentido crítico” (Pinos, 2012, p. 51). Y se podrían proponer tres dimensiones dentro de esta competencia que quedan recogidas en la Tabla 1.17.

Tabla 1.17 Dimensiones de la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPETENCIA DE SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR

I. AUTONOMÍA

1. Conocerse a sí mismo, sus características, cualidades y limitaciones, como punto de partida para construir una buena autoestima y controlar sus emociones.
2. Asumir la responsabilidad de sus decisiones y actuaciones, y responsabilizarse de llevar a buen término tareas que benefician al grupo.
3. Afrontar los problemas buscando soluciones y aprendiendo de los propios errores.
4. Buscar y seleccionar información significativa y contrastada para la toma de decisiones, para emprender un proyecto, o para poder establecer metas personales.

II. INICIATIVA PERSONAL Y EMPRENDIMIENTO

5. Imaginar proyectos individuales o colectivos, proponer objetivos, planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para desarrollarlos.
6. Evaluar acciones y proyectos, autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.
7. Mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, mostrando confianza en sí mismo, espíritu de superación y una sana ambición personal y escolar.
8. Manifestar una actitud positiva hacia el cambio y la innovación calculando y asumiendo los riesgos y consecuencias.

III. HABILIDADES SOCIALES

9. Dialogar y negociar con los demás defendiendo las propias ideas y valorando las ajenas desarrollando la escucha activa.
10. Trabajar en equipo y cooperar manifestando la empatía necesaria para ponerse en la

piel del otro, y la asertividad precisa para afirmar y defender sus necesidades y derechos sin ofender ni menoscabar los ajenos.

11. Conocer y poner en práctica estrategias de resolución de conflictos a través del diálogo y la búsqueda de soluciones viables, que satisfagan a todas las partes y que resuelvan el problema.

12. Aceptar, cumplir y valorar las normas sociales relativas a la convivencia y a la preservación de la salud y el medio ambiente.

Fuente: Pinos (2012)

1.3.7. Conciencia y expresiones culturales

La Comisión Europea definió esta competencia como la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (2007, p. 12). Parece obvio que esta competencia es mucho más que la mera “apreciación” abarcando también capacidades de expresión e incluso habilidades de pensamiento necesarias en el desarrollo integral del ser humano:

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación

del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...). Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de los factores estéticos en la vida cotidiana.

Dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.

Además, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen con frecuencia un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas.

El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio.

Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. A su vez, conlleva un interés por participar en la vida cultural y, por tanto, por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar:

- El conocimiento, estudio y comprensión tanto de los distintos estilos y géneros artísticos como de las principales obras y producciones del patrimonio cultural y artístico en distintos periodos históricos, sus características y sus relaciones con la sociedad en la que se crean, así como las características de las obras de arte producidas, todo ello mediante el contacto con las obras de arte. Está relacionada, igualmente, con la creación de la identidad cultural como ciudadano de un país o miembro de un grupo.
- El aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.
- El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias, partiendo de la identificación del potencial artístico personal (aptitud/talento). Se refiere también a la capacidad de percibir, comprender y enriquecerse con las producciones del mundo del arte y de la cultura.
- La potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos. Es decir, la capacidad de imaginar y realizar producciones que supongan recreación, innovación y transformación. Implica el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el

autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos.

– El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.

– La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive, a lo largo de toda la vida. Esto lleva implícitos comportamientos que favorecen la convivencia social.

– El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de calidad, así como habilidades de cooperación que permitan la realización de trabajos colectivos (Orden ECD/65/2015, p. 7001-7002).

La competencia de conciencia y expresiones culturales, “supone la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes, relacionadas con las formas culturales y artísticas, como fuente de enriquecimiento personal, de comprensión y expresión creativa y estética” (Pinos, 2012, p. 46).

Para mostrar, en la Tabla 1.18, sus distintas dimensiones y los indicadores generales que les afectan en Educación primaria, se sigue a Escamilla (2008), en la interpretación que hace de la propuesta de Sarramona (2004).

Tabla 1.18 *Dimensiones de la competencia de conciencia y expresiones culturales*

DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPETENCIA DE CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

I. COMPRENSIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

1. Conocer y respetar el patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos.

2. Diferenciar y apreciar la diversidad de manifestaciones culturales propias y de otros pueblos: Vivienda, vestido, gastronomía, folclore, fiestas, juegos...
3. Participar activamente en la vida cultural de la comunidad.
4. Conocer, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones y lenguajes artísticos: música, pintura, escultura, arquitectura, literatura, cine, danza y teatro.

II. EXPRESIÓN ARTÍSTICA

5. Conocer y emplear de forma creativa y estética diferentes técnicas expresivas o códigos artísticos.
6. Utilizar de forma combinada distintos materiales y técnicas para expresar ideas, emociones o sentimientos.
7. Realizar creaciones propias y participar en experiencias artísticas grupales o cooperativas.

III. ACTITUDES ANTE EL HECHO ARTÍSTICO Y CULTURAL

8. Mostrar interés, aprecio y respeto por las diversas manifestaciones artísticas o culturales de la comunidad y otros contextos.
9. Colaborar activamente en el desarrollo de obras artísticas o en eventos culturales grupales.
10. Valorar la contribución al desarrollo de cualidades personales y al bienestar social, del arte y de la cultura.
11. Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, valorando la libertad de expresión y la aplicación de las nuevas tecnologías con fines estéticos y creativos.

Fuente: Escamilla (2008)

1.4. Las tareas competenciales

Hemos indagado en los orígenes, concepto y dimensiones de las competencias básicas o clave, pero ¿cómo las desarrollamos y evaluamos en el aula? Seguir enseñando como se venía haciendo antes de las competencias no parece la solución; se necesitan nuevos formatos (Bolívar, 2008; Sierra, Méndez y Mañana, 2012; Perrenoud, 2012). Nuevos formatos que permitan integrar el aprendizaje y la evaluación de las competencias; aspecto éste último de especial complejidad como venimos constatando en los centros tras ya más de ocho años tanteando soluciones e instrumentos que no llegan a ser realmente eficientes; y es que precisamente ese aspecto de la evaluación de las competencias y el diseño de buenos instrumentos se percibe como una gran dificultad (Fernández y Muñiz, 2011; Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabián, 2013). Diversos autores coinciden en que para la mayor parte de áreas curriculares una vía imprescindible y útil para el desarrollo, y consecuente evaluación, de las competencias pasa por las tareas competenciales (Beane, 2005; Moya y Luengo, 2008; Escamilla, 2009; Domingo y Barrero, 2010; Feito, 2010; Rodríguez, 2010; Viso, 2010; Pinos, 2012).

El concepto de tarea puede llevar a confusión. Algún autor distingue entre tarea y actividad dando mayor grado de concreción a la segunda, de forma que la primera es lo que el profesor propone al alumno, y la segunda la puesta en acción de esa demanda. Otras veces se manejan ambos conceptos como sinónimos. Desde el enfoque competencial, las tareas están configuradas por situaciones-problema, que pueden darse en la vida real, que el alumnado debe resolver aplicando adecuadamente los contenidos escolares (Moya, 2008; Rodríguez, 2010), pero desde la aspiración a un currículo integrado que solicita el diseño de tareas “auténticas” con conexiones plurales y multidireccionales (Beane, 2005; Reyzábal, 2012). Arce *et al.* (2007), conciben la tarea como un conjunto de actividades enmarcadas en un contexto vinculado con la realidad y con situaciones de aprendizaje auténticas. En el ámbito que nos ocupa, una tarea competencial es la presentación de una combinación de acciones o actividades intencionadas, enmarcadas en un contexto o escenario concreto y significativo para el alumnado, dirigidas a resolver una o varias situaciones problemáticas, o a alcanzar un objetivo, integrando conocimientos, habilidades

y actitudes, a la par que saberes de diferentes disciplinas y capacidades vinculadas a diferentes competencias (Pinos, 2012). Escamilla define tarea como:

Una propuesta de actividad del alumno que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos y situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos (2009, p. 177).

Estas definiciones coinciden en lo esencial de la tarea. Las competencias básicas o clave aspiran a desarrollar capacidades relevantes desde la integración, la globalización y la interdisciplinariedad, pero han de hacerlo a partir de tareas ligadas a contextos concretos. Es desde la realidad de un escenario o un contexto particular, que aporta significación y motivación al aprendizaje, desde dónde puede expresarse la competencia. Y sin embargo, en aparente paradoja, las competencias buscan y consiguen a partir de contextos concretos, llegar a ser útiles y eficaces en otras nuevas situaciones. Es decir, tienen vocación de generalizarse, de transferirse. He aquí la importancia de los contextos seleccionados, que son, sin duda, el elemento más llamativo y original de las tareas competenciales frente a las propuestas de actividades que hasta ahora se venían proponiendo al alumnado. Tenemos así una excelente herramienta didáctica: las tareas competenciales, y entre sus características más desatacadas señalaríamos su carácter integrador, contextual, pragmático, holístico, multifuncional y creativo.

Una tarea bien diseñada debe poder ser realizada por la mayoría del alumnado pero no sin un esfuerzo para combinar sus capacidades y saberes, por lo que debe presentar un buen nivel de exigencia cognitiva más allá de la mera repetición y comprensión mecánica. Ha de ser un reto superable, pero un reto en el que el alumnado trabaje con progresiva autonomía y autogestionando, en lo posible, su aprendizaje. Lo realmente decisivo es que las tareas desarrollen competencias en el sentido ya explicado de las mismas, es decir que pongan el conocimiento en acción, que sirvan para la vida y no sólo para la escuela. Sin olvidar que son un valioso medio, pero no el fin. Y además deben ser evaluables. Mediante las tareas se adquieren competencias y se evalúa en qué grado se adquieren.

Para Moya y Luengo (2008) la tarea supone una acción o grupo de acciones contextualizadas que buscan resolver una situación-problema generando un producto relevante, combinando para ello todos los saberes adquiridos. La tarea competencial persigue resolver una situación-problema o alcanzar un objetivo, que bien puede ser un producto relevante o una producción social. Es decir, el resultado final de la tarea puede tener una repercusión en el grupo, en la familia, por ejemplo al organizar una salida extraescolar o una excursión, o diseñar medidas de ahorro de energía para el hogar. Si es así mejor, pero una buena tarea no tiene porqué concluir siempre con una producción social; con que sea relevante para el alumno y ponga en acción procesos cognitivos complejos integrando áreas y competencias es suficiente. Pensemos, si no, es las mismas evaluaciones PISA, de diagnóstico o las individualizadas de 3º y 6º de Educación Primaria. No piden producciones sociales y, sin embargo, evalúan competencias ofreciendo un modelo de desarrollo de las mismas válido, aunque no tan rico como el de las tareas integradas competenciales del Proyecto Atlántida o el denominado “Cuaderno de tareas” de los CPR de Zaragoza (Moya y Luengo, 2009), que nos presentan un formato mucho más elaborado, y complejo. Al margen de las ya reiteradas crítica que subyacen al modelo de evaluación propuesto por PISA, y aprovechando lo que sí nos puede aportar, entendemos que PISA evalúa a los alumnos sobre su capacidad para aplicar los aprendizajes para razonar y resolver problemas contextualizados en situaciones conectadas con la vida real. De forma estricta, la tarea según PISA se construye considerando los tres componentes que muestra la Figura 1.10:



Figura 1.10 Elementos constituyentes de la tarea competencial PISA. Elaboración propia

A la vista de la definición de Pinos, dada antes, y siguiendo básicamente el modelo PISA, una tarea escrita está conformada por algunos elementos indispensables. A saber:

- El **contexto** concreto de trabajo. Lo que en las evaluaciones de diagnóstico llaman “estímulo”, o algunos autores refieren como “escenario”. Es decir una situación de partida que combina elementos gráficos (imágenes, gráficos, tablas...) y escritos, extraída de la realidad o que la simula, que aporte motivación, significación y cohesione las situaciones de aprendizaje que de ella van a derivar.

A la hora de seleccionar los recursos materiales, y los contextos van a serlo, aquellos que sean reales y procedan de la vida misma adquieren una especial relevancia para las competencias: folletos publicitarios de una asociación o evento festivo, invitaciones para un espectáculo o partido, radiografías, la convocatoria de un concurso o campeonato..., serán valiosos estímulos a partir de los cuales el alumnado podrá extraer información, relacionarla o reflexionar sobre ella. A pesar de lo dicho, un contexto puede apartarse de la realidad y buscar su ser en lo “fantástico”, en la “imaginación” que tanto atrae al alumno a determinadas edades. Un cuento de brujas, las andanzas de un pirata, un texto sobre dragones..., son ciertamente un estímulo ideal para plantear una tarea a los niños. Álvarez, Pérez y Suárez (2008) nos ofrecen un ejemplo organizado (ver Tabla 1.19) para elegir contextos combinando los posibles ámbitos que va a encontrarse el alumnado en la vida real:

Tabla 1.19 *Ámbitos a combinar para la creación o selección de contextos en tareas o pruebas de evaluación competencial*

ÁMBITOS	PERSONAL	PÚBLICO	PROFESIONAL	EDUCATIVO
LUGARES	Hogar: propio, de la familia, de los amigos, de los desconocidos.	Espacios públicos: calle, plaza, parque, etc., transporte público, tiendas,	Oficinas, fábricas, talleres, puertos, estaciones, aeropuertos, granjas,	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos deportivos,

ÁMBITOS	PERSONAL	PÚBLICO	PROFESIONAL	EDUCATIVO
	Casa, habitación, jardín, espacio propio en un hostel, hotel, el campo, la playa, etc.	mercados, hospitales, consultas, ambulatorios, estadios y campos deportivos, teatros, lugares de ocio, entretenimiento, restaurante, bares, hotel, lugares de oración.	almacenes, tiendas, etc., industrias de servicios, hoteles.	pasillos. Facultades, universidades, salas de conferencias, seminarios, asociaciones de estudiantes, colegios mayores, laboratorios, comedor universitario.
INSTITUCIONES	La familia, tejido social.	Autoridades públicas, instituciones políticas, la justicia, la salud pública, asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas, confesionales.	Autoridades públicas, instituciones políticas, la justicia, la salud pública, asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas, confesionales.	Colegios, institutos, facultades, universidades, colegios profesionales, asociaciones profesionales, formación continua.
PERSONAS	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, íntimos, amigos, conocidos.	Ciudadanos, funcionarios, dependientes, policía, ejército, seguridad, conductores, revisores, pasajeros, jugadores, seguidores, espectadores, actores, público, camareros, recepcionistas, sacerdotes, congregación.	Empresarios, empleados, directivos, colegas, subordinados, compañeros de trabajo, clientes, recepcionistas, secretarios, personal de mantenimiento.	Profesores, directivos, personal docente, educadores, personal auxiliar, padres, compañeros de clase, catedráticos, lectores, estudiantes, bibliotecarios y personal de laboratorio, personal del comedor, de limpieza, porteros, secretarios, bedeles.
OBJETOS	Mobiliario, decoración, ropa, aparatos del hogar, juguetes, herramientas,	Dinero, monedero, cartera, formularios o documentos	Ofimática, maquinaria industrial, herramientas industriales y de	Material escolar, uniformes, equipo y ropa de deportes, alimentos,

ÁMBITOS	PERSONAL	PÚBLICO	PROFESIONAL	EDUCATIVO
	higiene personal, objetos de arte, libros, mascotas, animales de compañía/salvajes, árboles, plantas, jardines, estanques, bienes domésticos, bolsos, equipamiento deportivo, de ocio.	oficiales, mercancías, equipaje, maletas, bolsas de viaje, baules, programas, comidas, bebidas, tentempiés, pasaportes, permisos.	artesanos.	material audiovisual, pizarra y tiza, ordenadores, mochilas y carteras.
ACONTECI- MIENTOS	Acontecimientos familiares, encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos naturales, fiestas, visitas, paseos, montar en bicicleta y en moto, en coche, vacaciones, excursiones, acontecimientos deportivos.	Incidentes, accidentes, enfermedades, reuniones públicas, pleitos, juicios en tribunales, días de solidaridad, multas, arrestos, partidos, concursos, espectáculos, bodas, funerales.	Reuniones, entrevistas, recepciones, congresos, ferias comerciales, consultas ventas de temporada, accidentes de trabajo, conflictos laborales.	Inicio de curso, Matriculación recreos, descansos, visitas e intercambios, reuniones con familias, días deportivos, partidos, problemas de disciplina.
ACCIONES	Rutinas de la vida; ej.: vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse, bricolaje, jardinería, lectura, radio y televisión, ocio, aficiones, juegos y deportes.	Compras y utilización de servicios públicos, utilización de servicios médicos, viajes en coche, en tren, en barco, por aire, diversión pública y actividades de ocio, oficios religiosos.	Administración empresarial, organización industrial, operaciones de producción, procedimientos administrativos, operaciones de venta, operaciones comerciales, venta, marketing, aplicaciones informáticas, mantenimiento de oficinas.	Asambleas, lecciones, juegos, recreos, asociaciones y sociedades, conferencias, redacciones, trabajo de laboratorio, trabajo de biblioteca, seminarios y tutorías, deberes, trabajo personal, debates y discusiones.
TEXTOS	Teletexto, garantías, recetas. Material educativo,	Declaraciones y avisos públicos, etiquetados y embalajes,	Cartas de negocios, informes, notas de seguridad,	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, lectores,

ÁMBITOS	PERSONAL	PÚBLICO	PROFESIONAL	EDUCATIVO
	manuales escolares, novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios, cartas personales, textos hablados retransmitidos y grabados.	folletos, pintadas, billetes, horarios, letreros, regulaciones, programas, contratos, menús, textos sagrados, sermones, himnos.	manuales de instrucción, regulaciones, material de publicidad, etiquetado y embalaje, descripción de puestos de trabajo, firma del correo, tarjetas de visita, etc.	libros de consulta, texto en la pizarra, texto impreso, texto de pantalla de ordenador, videotexto, cuadernos de ejercicios, artículos de periódicos, extractos, resúmenes, diccionarios.

Fuente: Álvarez, Pérez y Suárez (2008, p. 112)

Los contextos elegidos han de ser relevantes para el alumnado y activar su interés, teniendo claro que sin contexto de partida no podemos hablar de tarea. Puesto que los ámbitos vitales en los que se mueve el alumnado son variados (personal, familiar, escolar, ocio, relacional, etc.), es razonable pensar que los contextos presentados en las tareas sean representativos de la mayor parte de ellos y surjan de ellos, sin limitarse exclusivamente a la esfera escolar, y sin olvidarnos de que la fantasía y la imaginación son tan vitales para el niño como la merienda, la excursión en familia o jugar en el recreo.

Los contextos debieran presentar ciertas características (Pinos, 2012):

- ✓ **Significación:** situaciones reales o que simulen la realidad, escenarios fantásticos o imaginativos dotarán de la necesaria significación al contexto para facilitar que los nuevos aprendizajes puedan conectarse con las experiencias y aprendizajes que ya se poseen. Porque, como nos recuerda Zabala (2014), cualquier secuencia didáctica debería partir de contextos o estímulos reales cercanos a los intereses del niño. Y cuando no puedan ser

reales o simulaciones de lo real, al menos que se perciban como funcionales o que sean motivantes.

- ✓ **Atractivo en la forma y en el fondo:** porque si queremos que el alumnado se sienta motivado a la acción, la estética, el colorido han de ser cuidados en la forma, y los intereses del niño en el fondo.
- ✓ **Transferencia:** positiva, por supuesto, para dotar de funcionalidad al aprendizaje, para contribuir a que pueda seguir construyendo a lo largo de su vida nuevos aprendizajes o aplicando los que ha adquirido. La posibilidad de transferencia de los contextos viene determinada por su capacidad para invitar al alumnado a aplicar sus aprendizajes en escenarios diferentes a los trabajados habitualmente en clase, pero concretos y presentes en la vida. La transferencia, junto con la significación y el atractivo, que podemos ver en la Figura 1.11, si ser las únicas, son las características más relevantes del contexto.

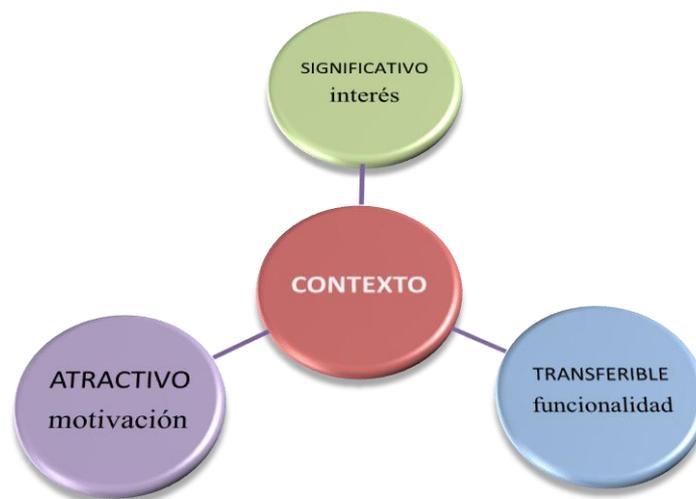


Figura 1.11 Características principales del contexto en una tarea. Elaboración propia

- ✓ **Adaptación:** al nivel psicoevolutivo del alumnado, a sus aprendizajes previos, a su realidad personal.
- ✓ **Variedad:** inspirados en ámbitos distintos como ya vimos (personal, relacional, escolar, etc.), presentados en soportes distintos (papel, presentaciones digitales, videos, audiciones...), de naturalezas diversas (texto escolar, cuento, documental, noticia de prensa, folleto, impreso, un juego, un conflicto, una celebración escolar...). La variedad permite conectar contextos de parecida naturaleza, para llegar a entender qué hay de común en ellos, y así aplicar lo aprendido en una situación a otra que presenta coincidencias. El ser humano, y el niño de 4º de Educación Primaria no es ajeno a ello, tiene dificultades para pensar en abstracto por lo que precisa de experiencias diversas en las que concretar su aprendizaje (Salmerón, 2013). Así, por ejemplo, el manejo y uso de la información contenida en tablas de doble entrada puede ser trabajado desde contextos variados pero con similitudes como un horario de autobuses, el horario escolar del alumno, una tabla de compañeros con sus datos personales, etc., hasta llegar a abstraer su estructura profunda.
- ✓ **Reutilización:** siendo preferibles los contextos que puedan ser de nuevo aplicados de un curso a otro, de un grupo a otro, sin que ello nos impida crear un contexto a partir de una noticia o evento de actualidad relevante. Es una cuestión de rentabilidad de esfuerzos y tiempos. Cuando la reutilización total no es posible valoremos el aprovechamiento parcial de la tarea. Por ejemplo, en el caso de que el estímulo de partida sean las bases de un concurso literario infantil que convoca la asociación de madres y padres, los cambios serán mínimos de un año para otro.
- ✓ **Polivalencia:** rentabilizando de nuevo nuestro trabajo desde iniciativas globalizadas e interdisciplinarias que faciliten la incorporación de varias competencias, saberes de distintas disciplinas y todos los ámbitos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal).

- Los **criterios de evaluación** de las áreas implicadas en la tarea son el punto de partida en la planificación una vez que tenemos el contexto. Los criterios de evaluación, o más específicamente su concreción en indicadores o estándares de aprendizaje, según dicta la normativa curricular, son el referente fundamental para la valoración de las competencias clave; por tanto, partir de ellos y diseñar las actividades en función de las capacidades que queremos conseguir y evaluar parece una vía coherente.
- Los **contenidos** son otro de los elementos que integran una tarea. Si la tarea surge desde una especialidad (educación física, música, lengua extranjera), los contenidos de trabajo son extraídos en primer lugar de esa área y luego de las otras asignaturas, especialmente lengua, matemáticas, naturales y sociales, pero no sólo de ellas. Si la propuesta viene del tutor pone en juego esas mismas áreas que generalmente le corresponde impartir. No hace falta inventarse nuevos contenidos. Trabajamos los que toca trabajar según el currículo y su momento de aplicación, pero los contextualizamos dentro de la tarea.
- Las **acciones o actividades**, que vinculadas al contexto nos van a permitir resolver o descubrir nuevos aprendizajes en torno a esos contenidos curriculares. Se trata de propuestas variadas de acción que solicitan al alumnado la intervención de diferentes procesos cognitivos, concretando qué debe hacer, cómo, cuándo y dónde. Obviamente algunos de estos parámetros pueden quedar sólo parcialmente definidos. La amplia variedad de procesos cognitivos que pueden ser puestos en acción pueden ser cotejados con listados de verbos, como recoge Pinos (2012, p. 82-83), a partir de la taxonomía de Bloom (1971). La Tabla 1.20 muestra una estructura de 8 niveles que parte de los procesos de orden inferior para avanzar progresivamente hacia los de orden superior coronados por la creatividad; como afirma Robinson (2010, p. 87), “la forma más elevada de inteligencia consiste en pensar de forma creativa”.

Tabla 1.20. *Procesos cognitivos y verbos asociados a cada proceso*

PERCEPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Observar
Ya veo, aquí está...	<ul style="list-style-type: none"> • Ver • Escuchar atentamente • Percibir (los propios movimientos, sensaciones corporales) • Localizar • Identificar • Buscar • Encontrar
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar
Sé que...,	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar • Reconocer • Listar • Identificar • Relacionar
COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar
Lo entiendo, es así porque, por ejemplo...	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir • Inferir • Clasificar • Explicar • Ejemplificar • Extraer información • Comprender • Reflexionar
APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Producir
Sirve para, se hace así...	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver • Describir • Narrar • Ejemplificar • Aplicar • Definir de forma personal • Usar • Utilizar • Calcular • Demostrar • Diseñar • Planificar • Ejecutar

	<ul style="list-style-type: none">• Ilustrar• Entrevistar• Diseñar• Montar• Organizar
ANÁLISIS	
Se parece en, lo podemos unir con, se compone de...	<ul style="list-style-type: none">• Contrastar• Subrayar• Destacar• Comparar• Distinguir• Clasificar• Estructurar• Ordenar• Organizar• Determinar• Jerarquizar• Deducir• Relacionar causas y efectos• Relacionar las partes y el todo• Relacionar medios y fines
SÍNTESIS	
En resumidas cuentas, lo esencial es...	<ul style="list-style-type: none">• Exponer• Generalizar• Inducir• Compilar• Resumir• Sintetizar• Esquematizar• Elaborar cuadros sinópticos• Elaborar mapas de contenido: conceptuales o mentales• Crear índices• Adaptar• Elaborar hipótesis• Combinar• Integrar
EVALUACIÓN	
Creo que, es la mejor forma porque, podría mejorarse con...	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir lo fundamental de lo accesorio• Interpretar• Determinar criterios• Revisar• Enjuiciar• Estimar

	<ul style="list-style-type: none">• Evaluar• Valorar• Juzgar• Criticar• Corregir
CREACIÓN ¡Ya lo tengo!, se me ocurre, ¡eureka!...	<ul style="list-style-type: none">• Diseñar• Construir• Planear• Idear• Producir• Elaborar• Crear• Programar• Inventar• Imaginar• Componer

Fuente: Pinos (2012)

El modelo de tareas que ofrecen las evaluaciones externas tipo PISA, a partir de sus pruebas, invita a reflexionar sobre los tradicionales enunciados de las actividades para comprobar cómo la adopción de diferentes tipologías en una misma prueba lleva a contemplar diversos niveles y componentes cognitivos, dando una mejor respuesta a la variedad de ámbitos (conocimientos, habilidades, actitudes) que están implicados en las competencias. Veamos algunas de las modalidades de ítems más recurrentes en estas pruebas, con ejemplos extraídos de los ítems liberados en Aragón de las evaluaciones censales de diagnóstico, o ejemplos de creación propia:

I. Preguntas con ítems cerrados

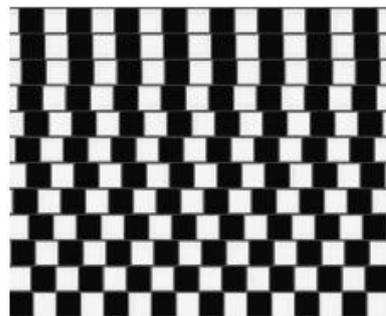
De opción dicotómica: una única respuesta correcta a elegir entre sí o no, verdadero o falso, X o Y.

Ejemplo: Escribe V (verdadero) o F (falso) delante de cada una de estas afirmaciones.

- A. () El relato trata de un viaje imaginario a la Luna
- B. () Don Jesús es maestro
- C. () Aniceto es una persona que conoce al narrador de la historia
- D. () Aniceto suele aburrirse en clase

Ejemplo (Pinos, 2012): Escribe V (verdadero) o F (falso), delante de cada una de estas afirmaciones.

- A. () Una pulga puede saltar más de 300 veces su altura.
- B. () Las líneas que van de izquierda a derecha con paralelas entre sí.



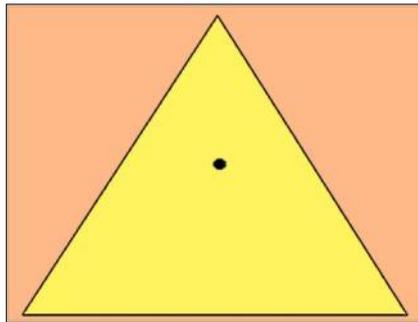
De opción múltiple: una única respuesta correcta entre tres o más posibilidades.

Ejemplo: En el texto nos recomienda que nos detengamos de vez en cuando ¿Para qué? Marca la respuesta correcta.

- A. Para descansar
- B. Para comer algo y beber agua
- C. Para mirar el plano y no perderse
- D. Para escuchar el canto de los pájaros

Ejemplo (Ibíd, 2012): ¿El punto negro está situado? (comprueba la respuesta)

- A. En el centro del cuadrado y a la misma distancia del vértice que de la base del triángulo.
- B. Más cerca del vértice del triángulo que de la base.
- C. A la misma distancia del vértice que de la base del triángulo.



Nota: aunque la respuesta A pueda parecer tan válida como la C, si comprobamos (tal y como nos solicita el ítem) las mismas veremos que no hay ningún cuadrado, sino un rectángulo. Aunque habitualmente esta tipología de preguntas solicita procesos cognitivos de nivel básico: localización, memoria, extracción de la información, a lo sumo algún tipo de inferencia..., pueden llegar, si están bien diseñadas, a niveles superiores.

De doble respuesta o graduada: hay más de una respuesta válida, o bien una respuesta correcta, otras parcialmente correctas y otras erróneas.

Ejemplo: ¿Dónde podremos encontrar este texto escrito? Marca las dos respuestas correctas.

- A. En un libro sobre fauna marina
- B. En la información del parque en Internet
- C. En el folleto que se da con el tiquet de entrada
- D. En un cartel a la salida del parque

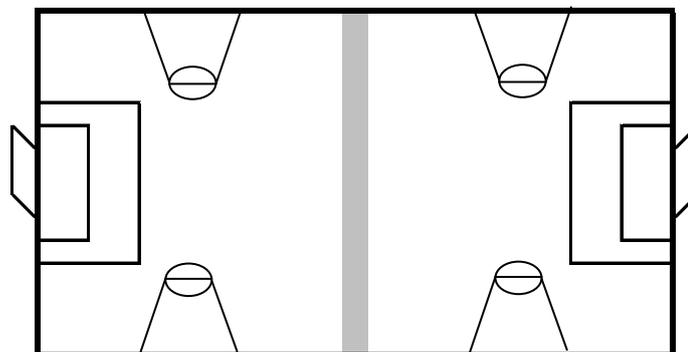
Ejemplo (ibíd., 2012): ¿Cuántos meses tienen 30 días?

- A. 4 meses
- B. 11 meses
- C. 5 meses

Nota: si miramos el calendario tendremos la tentación de pensar que la respuesta correcta es la A, sin embargo si pensamos un poco más nos daremos cuenta de que, salvo febrero, todos los demás meses tienen 30 días, incluidos los que además tienen 1 día más. En este ejemplo, un poco jocoso, B es la correcta, A parcialmente y C incorrecta.

Preguntas de respuesta construida corta: normalmente la respuesta es cerrada, pero exige del niño aplicar ciertos procedimientos o recursos mentales para construirla y llegar a ella; puede ser el clásico problema matemático de respuesta única, completar un texto en el que han sido eliminadas determinadas palabras, ordenar párrafos para que formen un texto con sentido...; veamos algunos ejemplos concretos.

Ejemplo: Cuando no se usa el campo de fútbol (que mide 25 m. de largo y 15 m. de ancho), se utilizan dos pequeñas pistas de baloncesto que ocupan toda la superficie del campo excepto un pasillo central de 1 m de anchura. ¿Qué dimensiones tiene cada campo de baloncesto?



Ejemplo (ibíd., 2012): Ordena estas palabras para componer una oración con sentido:

“FIERAS LAS AMANSA MÚSICA A LA”

II. Preguntas de respuesta construida abierta:

Hay múltiples posibilidades de respuesta porque pedimos que opinen, valoren, critiquen... Pueden ir desde poner un título a un texto tras leerlo, un pie de página a una foto, finalizar una historia, aportar una solución al conflicto surgido entre dos personajes de un cuento, etc. Turner (2006) ya manifestaba (algo que se puede antojar evidente): la mayor calidad, en cuanto a los procesos cognitivos que manifiesta, de esta tipología de preguntas respecto a las cerradas. Veamos ejemplos concretos:

Ejemplo: El autor del poema nos habla del cocodrilo como un animal salvaje e insaciable que devora niños. ¿Crees que su intención es la de mostrarnos la ferocidad de ese animal para que estemos prevenidos?

SI

NO

Explica por qué. Tienes que dar por lo menos dos razones.

Ejemplo: Explica lo que crees que ha querido expresar Frato, en esta viñeta (Tonnucci, 2007, p. 177):



De nuevo ahora, conviene diferenciar bien entre los conceptos de tarea, actividad o incluso ejercicio, al hablar de tareas competenciales escritas. Porque las tareas contienen actividades y ocasionalmente ejercicios. Un ejercicio es una propuesta de acción, de carácter más o menos mecánico o repetitivo, que se hace al alumnado para adquirir, reforzar o comprobar determinado conocimiento o destreza. Cuando proponemos al niño series de multiplicaciones sin ningún tipo de contextualización, o le pedimos que subraye las palabras agudas en un listado de palabras, estamos trabajando mediante ejercicios. La actividad da un paso más allá y supone una propuesta de acción o acciones, enmarcadas en un contexto con la intención de aprender un nuevo conocimiento o aplicar el ya conocido de modo diferente. Ese contexto puede ser todavía poco significativo. Cuando presentamos al niño un problema sobre una fábrica de zapatos que exige la multiplicación para su resolución, o solicitamos que subraye las palabras agudas en un texto continuo sobre las propiedades medicinales de la manzanilla, estamos trabajando con actividades. Ahora bien, el alumnado se siente tan inspirado con estas actividades

como con los ejercicios. La actividad referida a un marco sugerente, significativo y funcional para el alumnado, como es un contexto competencial, adquiere todo su valor. La formulación de las mismas cubre un amplio abanico de posibilidades que va desde las preguntas de respuesta dicotómica, a las de elección múltiple o de respuesta abierta, por citar algunas. Y algo importante: en la selección de las actividades y los contenidos conectados con ellas, tenemos la oportunidad de atender la diversidad del alumnado, graduando la dificultad o nivel de las mismas.

- Siguiendo con los elementos que componen la tarea competencial, le llega el turno a la o las **competencias** que se van a poner en juego. Admitiendo que la tarea competencial es una de las herramientas más idóneas para desarrollar las competencias clave, al aplicarlas hay que hacerlo pensando en dichas competencias. La tarea está al servicio de las competencias así que como poco habrá que indicar cuáles son las que trabaja la tarea. Por ejemplo, en la competencia lingüística, PISA, incluye siempre actividades para evaluar (y por ende, desarrollar) cinco aspectos que considera prioritarios en esta competencia:
 - ✓ Comprensión global del texto o discurso: identificación de la idea principal.
 - ✓ Recuperación de información: localización y extracción de información.
 - ✓ Interpretación de la información: realización de inferencias (conexiones, comparaciones...) a partir de la información del texto o discurso.
 - ✓ Reflexión sobre el texto o discurso: relacionando la información del mismo con las propias ideas y experiencias.
 - ✓ Reflexión sobre los aspectos formales del texto o discurso: vinculándolo a la intención del autor, el público a quien se dirige; ahondando en aspectos gramaticales, etc.

La Figura 1.12 muestra, en resumen, los elementos constitutivos de la tarea:

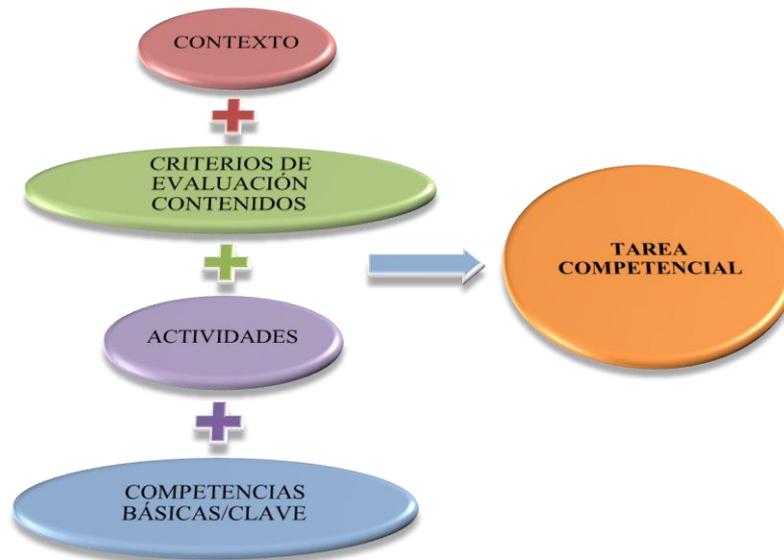


Figura 1.12 Elementos constituyentes de la tarea competencial. Elaboración propia

En cualquier tarea que diseñemos es conveniente que al menos aparezcan actividades asociadas a la recuperación, interpretación y reflexión sobre la información ofrecida en el contexto. Estos tres aspectos parecen especialmente relevantes. No desdeñar la importancia de incluir diversas competencias en la misma tarea pues ya sabemos que unas complementan a otras. Si la competencia matemática pone en valor el pensamiento lógico matemático, las competencias para aprender a aprender, la de sentido de iniciativa, la cultural o la lingüística subrayan la creatividad y la innovación tan útil para resolver problemas complejos y hacer saltar la chispa que inspira el arte, la ciencia o los avances tecnológicos.

Constatamos como el concepto de creatividad emerge con fuerza en la filosofía educativa que dimana de las competencias, y reafirmandonos en la idea expresada por Sternberg (1997), no cabe esperar creatividad en los niños mientras que lo que se le reconozca y premie sea sólo su habilidad para colorear sin salirse de las líneas o para

copiar información y transmitirla según unas reglas fijas. La creatividad, entendida como capacidad humana o como inteligencia, tal y como teorizó Sternberg, no impregna todas las facetas de la personalidad sino que se muestra en ámbitos específicos (Gardner, 2011). Estos autores, junto a otros como Robinson (2010) o Durante (2010), vinculan la creatividad con aquello que apasiona y para lo que, además, se tiene buena aptitud. Las repercusiones pedagógicas pasan por ofrecer oportunidades diversas y ricas que puedan ser recogidas desde la natural pluralidad de inteligencias y aptitudes infantiles.

O sea, de forma básica, el proceso de elaboración de la tarea pasa por elegir-diseñar un escenario, una situación problema o contexto relacionado con el tema concreto que deseemos trabajar y ponerle un título atractivo; seleccionar los indicadores de evaluación y los contenidos curriculares de las áreas implicadas; desarrollar la tarea incorporando buenas actividades y, finalmente, especificar las competencias clave a las que contribuye la tarea.

Podemos encontrar modelos de tarea más extensos al incorporar nuevos elementos, como el estudio de los procesos cognitivos y las modalidades de pensamiento involucrados (reflexivo, analítico, lógico, crítico, sistémico, analógico, creativo, deliberativo y práctico), que permiten un análisis más sistemático y una reflexión más profunda a nivel pedagógico de cada una de las actividades propuestas en la tarea (Moya y Luengo, 2009). Son propuestas pedagógicamente intachables, elaboradas por excelentes profesionales, sin embargo he podido comprobar a lo largo de muchas conversaciones, en muy diversos centros en los que se han propuesto modelos de ese tipo dentro de los planes de formación impartidos por la administración educativa, que el profesorado se agobia ante el esfuerzo y la energía mental que demanda trabajar cotidianamente de esa forma, cuando se le impone como la única forma. Esos formatos complejos, en general, provocan reticencias, crean cierta sensación de incompetencia profesional porque en realidad son un planteamiento muy cercano al trabajo por proyectos, muy potente, pero que implica un cambio profundo en la forma de trabajo que debe asumirse voluntariamente. Trabajar competencias es, a fin de cuentas, simplificar, seleccionar lo que realmente es importante para la vida,

significativo para el alumnado, y enseñarlo y evaluarlo de forma contextualizada y globalizada (Pinos, 2012). Sin otras complicaciones impuestas.

Hay que optar por modelos eficaces pero también eficientes; no podemos invertir más tiempo en confeccionar la ficha de diseño y análisis de una tarea que en elaborar la tarea misma. Para que las competencias y las tareas competenciales estén presentes habitualmente en el aula es preciso optar por patrones sencillos. Y podemos ser eficaces y eficientes siguiendo procedimientos de confección de tareas simples, tal y como nos muestra PISA, estemos o no de acuerdo con su filosofía de fondo; eso ya es otro cantar. De ahí que nos posicionemos hacia esa concepción de la tarea competencial reconociendo el valor que el formato de tarea integrada del Proyecto Atlántida puede tener para confeccionar proyectos de trabajo en el aula. Pero proyectos, no tareas sencillas como las que aquí hemos planteado.

Al trabajar con el alumnado la resolución de conflictos, cuando ante un problema hay varias propuestas de solución, la técnica de las tres preguntas puede ayudar a determinar si estamos ante una buena solución o no (Pinos, 2012):

1. ¿Resuelve el problema?
2. ¿Se puede llevar a la práctica?
3. ¿Satisface a todas las partes?

La bondad de las potenciales soluciones puede estimarse en función del número de respuestas positivas pero reconociendo que sólo aquellas que contesten afirmativamente a las tres preguntas podrán ser admitidas como una buena solución. Tres respuestas positivas nos hablan de una solución eficaz, viable, y compartida. La misma técnica puede resultar esclarecedora ahora. Acudamos al famoso triángulo interactivo que Coll, difundiera en sus enseñanzas sobre el constructivismo (ver Figura 1.13).

En sus vértices aparecen los tres elementos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje: alumnado, profesorado y contenidos. Con la LOE a los contenidos se añaden ahora nuevos saberes de mayor relevancia, las competencias básicas, por lo que los incorporamos al triángulo. En el centro un importante reto (el conflicto a solucionar):

desarrollar las competencias y conseguir que todos los elementos (vamos a contemplarlos como las partes en litigio) interactúen adecuadamente y se pongan de acuerdo para lograr el aprendizaje. Las posibles soluciones a analizar serían los dos diferentes modelos de diseño de las tareas ya comentados.

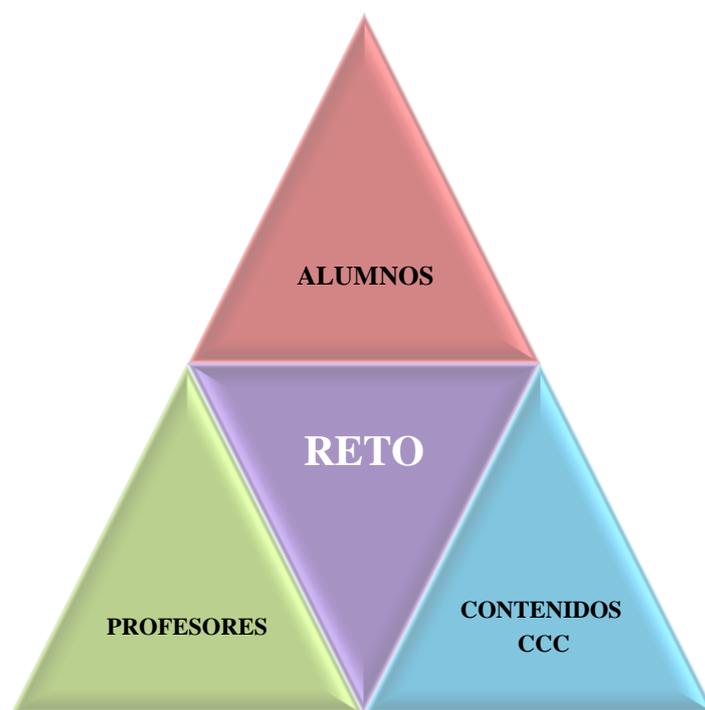


Figura 1.13 El triángulo interactivo de Coll actualizado a las competencias. Elaboración propia

Primera pregunta: **¿resuelve el problema?** Tanto el modelo presentado siguiendo a PISA, como las propuestas más complejas que se nos ofrecen, responden afirmativamente. Ambas formas permiten desarrollar las competencias. La propia administración educativa aragonesa, en la normativa de aplicación de las evaluaciones de diagnóstico para los centros, recalca que las pruebas ofrecen al profesorado modelos de evaluación de las competencias, o una herramienta para el necesario cambio metodológico, como se señala en el R.D. 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria (BOE nº 285). Si,

como hemos visto ya, con las mismas tareas que desarrollamos las competencias las evaluamos, podemos afirmar que los modelos presentados en esas evaluaciones externas (el mismo que PISA) son también válidos para su adquisición, con las oportunas adaptaciones.

Segunda pregunta: **¿se puede llevar a la práctica?** Por supuesto que sí. PISA y los proyectos que han impulsado otros distintos modelos de tareas demuestran que se puede trabajar con ellos. No entramos en si nos va a costar más o menos esfuerzo llevarlos a la práctica, sino si se pueden hacer.

Tercera pregunta: **¿satisface a todas las partes?** Analicemos. El alumnado estará contento con unas formas u otras si se les presenta adecuadamente. Las competencias estarán satisfechas porque, como hemos dicho, ambos patrones resuelven el problema y se pueden llevar a la práctica. El profesorado... Aquí es donde se marca la distancia; porque para el profesor de a pie, para el profesor que está cada día en el colegio, saturado de trabajo y responsabilidades, el tiempo es más que oro. Y el agobio que hemos percibido en muchos compañeros al enfrentarse a modelos complejos, desaparece con un suspiro de alivio cuando, bebiendo de las fuentes originarias de las competencias, les mostramos un modelo simple y rápido de confeccionar.

Como consecuencia de la introducción de un nuevo tipo de trabajo como éste, se hace necesario, como diría Cortés (2010), meter “la tijera selectiva” en los programas y libros de texto para eliminar lo que ya no vale. Y a la par, “repensar el currículo desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente” (Coll y Martín, 2006, p. 4). Estamos convencidos de que las competencias nos aportan herramientas para manejarnos con la magnífica complejidad de la vida y el fenómeno educativo evitando fragmentar lo evidentemente unido y complejo, enseñando y evaluando lo realmente importante; pero evitemos asumirlas con docilidad irreflexiva y desprovista de toda consideración crítica. ¿Está el sistema educativo todavía escudándose “en la igualdad para conseguir lo que subliminalmente buscamos: la homogeneización del alumnado”? (Raso, Sola y Sola, 2013, p. 481).

¿Qué escuela soñamos y defendemos? Una escuela abierta a la vida y a la sociedad, impulsora de cambios desde la crítica y la creatividad, compensadora de desigualdades y orientada al pleno desarrollo humano. Reivindiquemos la ilusión docente, el sueño y la utopía tan consustancial al noble arte de educar. Como dijo Freinet (citado por Hernández, 2008, p. 1):

No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños; no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella; no podemos mostrar el camino, si nos sentimos cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN EN VALORES

2. La educación en valores

“La felicidad, a veces, es una bendición, pero generalmente es una conquista”.

Pablo Coelho

El proyecto Alegría evaluado en esta investigación, es un programa de desarrollo integrado de competencias y valores porque ambos conceptos tienen mucho que ver. El peso dado en el marco teórico a ambos constructos es dispar pero equilibrado respecto al que les otorga el propio programa en sus propuestas didácticas.

Desde la premisa de ayudar a los alumnos a ser más competentes y felices (de la que parte el proyecto), si algo aporta sentido al enorme esfuerzo de diseñar un programa como éste, es entender que el hacer alumnos más competentes es “un peaje probablemente necesario para conseguir que sean también más felices” (Monereo y Pozo, 2001, p. 55); y tras habernos posicionado ya sobre la importancia de la, escurridiza normativamente, competencia emocional, será el componente ético de los valores el que aporte buena parte del sabor de esta nutritiva infusión que supone integrar las competencias clave y los valores humanos que abonan la dignidad humana y de los pueblos.

Para el Gobierno de Navarra (2015) la educación en valores constituye una dimensión esencial de la educación y del desarrollo de las competencias clave, reafirmandonos en la idea de que desarrollar competencias y valores no deberían percibirse como empeños encontrados o desconectados. Benítez (2009, p. 7) declara que “educar en valores consiste en la transmisión de valores, principios y creencias que orienten a los niños y jóvenes en la práctica de unas conductas sanas que les ayuden en su desarrollo y crecimiento personal”. Y en la certeza de que la persona vive y se desarrolla con, desde y para los demás, educar en valores es poner en marcha procesos de aprendizaje y enseñanza encaminados a construir y utilizar valores positivos y relevantes que permitan la realización personal y una gratificante vida en comunidad. Es la conjunción positiva entre

el propio individuo, la comunidad en la que participa y el resto de la aldea global la que puede dar sentido a una educación en valores que Martínez *et al.* (2011, p. 107) perciben como “el marco ideal para señalar el fin de la persona, para mostrar la esencia de todo lo que, como seres comunitarios, estamos llamados a ser”, entendiendo que para poder reconocer y valorar otras culturas diferentes a la nuestra, para crear ciudadanos del mundo, el primer paso es apreciar y conocer la propia cultura o comunidad.

Como señalan Usategui y Del Valle (2009), el profesorado debe asumir la educación en valores no sólo para dar respuesta a problemáticas extrínsecas a la escuela como pudieran ser la intolerancia, el sexismo o la violencia sino porque todo proyecto educativo es en esencia un proyecto ético. Educar es mucho más que instruir, formar o adiestrar; se empapa en su esencia de componentes axiológicos que nos hacen posicionarnos con Pérez, Cánovas y Gervilla (2000, p. 54) al asegurar que “no es posible otro modo de educar más que en valores”, o con Touriñán (2008b, p. 15) cuando afirma rotundo: “de manera radical, no hay educación, si no se educa en valores”. Y desde una perspectiva amplia, entroncando con las finalidades últimas de la educación, no querríamos perder de referencia que la educación en valores busca dotar al alumnado de los recursos y habilidades personales que les permitan ser felices en su vida personal y social (Paniego, 1999; Tuts y Martínez, 2000; Benítez, 2009; Arguís, Bolsas, Henández y Salvador, 2010; Martínez *et al.*, 2011; Gobierno de Navarra, 2015).

Si aceptamos la idea de que los valores son esenciales para la felicidad humana y de que no son congénitos sino aprendidos, podemos asumir también que son “la base de toda educación, que encuentra en el aprendizaje de los valores su auténtica naturaleza, su función primordial” (Benítez, 2009, p. 19). Ahora bien, ¿por qué la escuela enseña unos valores y no otros? La norma, el sentido común, el corazón nos dicen que enseñemos a cooperar, pero desde frentes muy diversos (economía, trabajo, deporte...) lo que se percibe es competición, y a veces, despiadada; enseñamos tolerancia, solidaridad, igualdad, pacifismo, cuando la vida se presenta a menudo en muchos de sus ámbitos (administración, familia, inmigración, relaciones internacionales...) intolerante, insolidaria, injusta y agresiva (Santos, 2010). Asumiendo que la educación busca la felicidad humana, no hay

duda de qué valores elegir. Si la educación debe también preparar para enfrentarse a la vida pueden surgir dudas, incertidumbres sobre si la vía elegida es la más correcta; una pregunta puede ayudar a reflexionar y decidir: ¿la meta de la educación es la felicidad humana o la adaptación del individuo al sistema?¹

Hablamos de la educación en valores como “una necesidad inexorable y un reto ineludible” (Tourriñán, 2008, p. 8) en un mundo aceleradamente cambiante como el que vivimos, en una sociedad afectada por profundos cambios a los que la educación debe dar respuesta (Tuts y Martínez, 2006; Vera, 2008). La UNESCO, en la declaración de Incheon, *Objetivos de la Educación 2030*, plantea una visión transformadora y universal que garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que:

(...) se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015, p. 33).

Aparecen numerosos valores como la justicia, la tolerancia, la paz o la realización humana como aspiraciones universales, porque “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (Ibíd, 2015, p. 33). Y eso implica abordar, desde un concepto de justicia real y discriminación positiva, los problemas sociales y educativos desde la perspectiva de los más desfavorecidos, las cuestiones de rendimiento desde las necesidades de quienes fracasan, la igualdad de género desde la mirada de la mujer, la interculturalidad desde la perspectiva de los inmigrantes... (Raso, Sola y Sola, 2013, p. 489). La universalidad de las metas educativas es un atributo que también asigna la UNESCO a los valores; no se habla de los valores de un país o una

¹ Puede que Jiddn Krishnamurti tuviera algo de razón cuando expuso su idea de que no sería saludable estar adaptado a una sociedad profundamente enferma.

determinada cultura, son los valores del mundo. Un mundo en el que casi todo muta, a veces con velocidades de vértigo, pero en el que, si repasamos la literatura histórica sobre los valores, parece que si algo no cambia es la percepción de la necesidad de educar en valores.

Junto a la evidencia de que el paso del tiempo y los contextos culturales y sociales condicionan cambios y percepciones de ciertos valores, también está extendida la creencia de que hay valores universales, inmutables al paso del tiempo y a los entornos culturales, como el amor, la paz, el respeto, la libertad, la justicia, la bondad, la honestidad, la tolerancia, la solidaridad, la amistad, etc. (Benítez, 2009, López Benedí, 2011). La propuesta de educación integral de Yus (2001) antepone valores de índole universal, como el amor, la compasión, la sabiduría, la verdad y la armonía, propicios a una ciudadanía global, frente a los valores relativos o más interpretables por razones culturales, sociales o personales. No obstante, sin llegar a posicionarnos con la idea de que los valores mutan permanentemente (Callado, 2012), y aceptando que, desde el punto de vista de la psicología, no es lo mismo hablar de valores objetivos y universales que de cómo integran los individuos y sociedades esos valores, parece fundamentado admitir que el tamiz de la cultura y del momento vivido provocan cierta fluctuación en cómo se percibe e interpretan estos valores universales (Pérez *et al.* 2000; López Benedí, 2011). Valores universales que Cortés (2003) estima que están basados en un ética de derechos humanos, y ante los que cabe preguntarse hasta qué punto, por ejemplo, la tolerancia o la libertad son entendidos de forma dispar por un ciudadano de los países occidentales, por un inmigrante que llega a ellos, o por un yihadista que quiere universalizar con las armas su *Estado islámico*.

La universalidad e inmutabilidad de los valores se identifica con el objetivismo axiológico que postula que los valores son independientes de los individuos y constituyen, por tanto, una realidad autónoma y objetiva. Enfrente se situaría el relativismo o subjetivismo axiológico que ancla el valor como una vivencia, una construcción del sujeto por lo que depende de cada individuo (Bolívar, 1992). Considerar que ambas concepciones aportan luz a un constructo tan complejo como éste permite asirlo mejor para conjugar la pretendida universalidad de ciertos valores que se enseñan en la escuela, con la tolerancia

hacia valores personales socialmente controvertidos o la forma de ver la realidad de otras sociedades o personas. Se trataría de apostar por un sistema de valores estables pero flexibles abiertos a la reflexión y a la crítica, que conjugaría el respeto de la propia libertad y autonomía personal, con los necesarios límites a la dignidad y felicidad de las demás personas (Martínez *et al.* 2011).

Ciertamente, la tradición grecorromana y judeocristiana, que ha sido durante siglos la principal fuente de la que ha bebido el sistema de valores de Occidente, sigue teniendo un fuerte peso, pero numerosos autores confirman una desvalorización de los valores (Bindé, 2002; Sánchez y Córdoba, 2010; Callado, 2012), un cambio ostensible en las últimas décadas hacia posiciones más individualistas, consumistas y seculares (Pérez, 2008; Benítez, 2009); lo que Bindé ha denominado como “el crepúsculo de los valores” (2002, p. 57). Precisamente para muchos autores, como Bauman (2003), vivimos en una época caracterizada por el individualismo; la metáfora de este autor sobre la modernidad o la sociedad líquida lleva al individuo, al igual que los fluidos, a acomodarse a los recipientes, resaltando el carácter transitorio y precario de las relaciones humanas que se establecen.

Positivamente vislumbramos una gran distancia entre los actuales valores democráticos y valores para la convivencia y aquellos valores que antaño se inculcaba a nuestros padres en el primer grado de las escuelas (Edelvives, 1943), donde se distinguía entre virtudes teologales: fe, esperanza y caridad, las virtudes cristianas, y virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, las virtudes aristotélicas a las que más tarde volveré a referirme al hablar sobre valores individuales y sociales o comunitarios.

La vinculación de la educación en valores con el adoctrinamiento y la manipulación ideológica no son objeto de este estudio pero sí merece la pena tenerla presente, pues ni siquiera los actuales modelos que bosquejan las normativas más recientes están exentos de esta perversión educativa que debería evitar que aquellos valores más universales sustentados en los derechos humanos y la convivencia de todos los seres, sean relegados por valores ideologizados. ¿Somos educadores al servicio de las personas y los valores democráticos, o simples técnicos educativos ejecutores de las prescripciones normativas?:

No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué... Soy profesor en favor de la decencia, contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor en favor de la esperanza que me alienta a pesar de todo... (Freire, 1997, p. 99).

Nuestra perspectiva se aúna con la de quienes defienden que valores sociales como la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación constituyen una vía de “progreso personal, económico y social mejor que la competencia y persecución obsesiva del éxito” (Puig, 2009, p. 10), que parecen querer imponer la globalización cultural y económica al servicio de los mercados. La declaración de Incheon plantea ese complicado equilibrio que una educación de calidad debe procurar entre los valores universales y la educación para el desarrollo sostenible:

(...) la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (UNESCO, 2015, p. 34).

Seguramente, los cambios sociales que más están incidiendo en la institución escolar y el replanteamiento de sus funciones y valores, se asocian a los cambios en la familia y a fenómenos ligados a la globalización como la sociedad de la información o la multiculturalidad (ADCARA, 2007a). En una sociedad “multicultural, diversa, mediática, técnica y globalizada” (Calatayud, 2010a, p. 175) como la que vivimos, la globalización, y una de sus consecuencias: la llegada masiva de inmigrantes, han supuesto en nuestro país un encuentro de culturas, cuando no un choque de valores y visiones del mundo divergentes que hacen peligrar la cohesión social (Vera, 2008). En este conflicto de valores la diversidad axiológica ha de ser contemplada desde una posición reflexiva, crítica y

abierta posicionada en la defensa de la diversidad cultural. El artículo 4 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural lo expresa así:

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la propia persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos (UNESCO, 2002, p. 4).

Y desde la consideración de que la educación está, por encima de todo, al servicio de las personas, antes incluso que al servicio de los pueblos o las culturas, educar personas en una sociedad multicultural como la nuestra es educar, desde un concepto de ciudadanía global, en el más profundo respeto a cualquier ser humano, a su propia dignidad como persona, independientemente de su origen cultural, etnia o cualquier otra seña de identidad (Pérez, 2008). El respeto escrupuloso a la diversidad supone entender, por tanto, que el derecho a la diferencia estará siempre vinculado al respeto de la dignidad y los derechos humanos (Vera, 2008), desde “una educación de miradas amplias sobre el mundo, un aprendizaje a lo largo de la vida por contraste, (...) una educación en la que la relación con otras personas de opiniones a veces enfrentadas nos hace replantearnos nuestras propias posturas” (Tuts y Martínez, 2006, p. 23). Es esa mirada amplia la que permite entender que educar para la diversidad supone educar para la igualdad porque la igualdad es el reconocimiento de que todos tenemos el mismo valor a pesar de las diferencias (ADCARA, 2007). Somos diferentes, no desiguales.

2.1. Los valores

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014), presenta, como es de esperar varias acepciones sobre el término *valor*: “La cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto”, que si bien nos acercan al constructo precisan ser ampliadas desde el posicionamiento de algunos expertos en el

tema. Sin distanciarse demasiado de la definición académica, Cortina, Escámez y Pérez-Delgado (1996, p. 9), definen los valores “como cualidades reales de las personas, las acciones, las cosas, las instituciones y los sistemas, cualidades que valen, nos atraen y nos complacen”.

Las diversas tradiciones filosóficas profundizaron en el estudio de los valores humanos a través de las virtudes éticas (Sócrates, Platón, Aristóteles, Buda, Confucio...); aunque en la actualidad el término valor es más recurrente que el de virtud, seguiremos encontrando autores como Bolívar (2008a) que nos hablan de virtudes cívicas como parte del sistema de valores que capacitan a la persona para desarrollar su identidad personal y para la convivencia; o que reconocen, como Cortés (2003, p. 3), que la educación del carácter o de las virtudes, “es ampliamente compatible con las cuestiones de educación en valores”.

Retomando el concepto, Vander (1990) definía los valores como principios éticos con una fuerte implicación emocional que solemos emplear para juzgar las conductas. Destacan de su definición la conexión con el ámbito de la ética, la constatación de la naturaleza emocional de los valores y el que no sólo determinen nuestra conducta sino que son empleados también para valorar, o juzgar, la de los demás; lo que puede llevar a considerar que los valores son compartidos en buena medida por la sociedad en la que se vive, sin excluir la posibilidad de hablar de valores individuales.

En cierta medida esta implicación emocional del valor, también presente en Bisquerra (2007), conecta con la idea de Scheler (1972) de que los valores son sentidos (estrato afectivo) de forma tan objetiva como la inteligencia puede entender el conocimiento representativo (estrato cognoscitivo), pero no pueden ser aprehendidos a través de la inteligencia o los sentidos físicos; es decir, difícilmente quien no se haya puesto en la piel del otro, podrá entender en los libros o en una lección magistral el significado de la empatía o cualquier otro valor (Pruzzo, 2003), que requieren ser experimentados directamente para poder descubrir “sus leyes constitutivas” (Piaget, 1967, p. 35). Una vez más, como dijimos con las competencias, tendremos que rescatar el

concepto de praxis, de práctica reflexiva y vivenciada cuando haya que hablar de educación en valores.

Para Hitlin y Piliavin (2004), o para Bolívar, los valores son ideales que mueven la acción en un sentido:

(...) son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales elige y actúa de una determinada manera (Bolívar, 1992, p. 96).

Esta concepción del valor como una abstracción que orienta y guía la conducta desde una dimensión individual y social va a repetirse en numerosos autores:

(...) los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social (Vásquez, 1999, p. 3).

O en la ecléctica definición de Herrera (2007, p. 50), que entiende los valores como “las disposiciones, creencias y estructuras cognitivas y afectivas, producto de la experiencia, que actúan a modo de “faros guía” para iluminar, conducir y regular el comportamiento humano, individual y social.”

Es una noción del valor como ideal que mueve la propia conducta que también vemos en Pascual, para el que los valores son motor y fin, causa y meta de la acción: “Ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que poner en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados.” (Pascual, 1988, p. 12). Se avala la tesis de que las conductas e interacciones humanas, de forma consciente o inconsciente, están orientadas por los valores y una determinada concepción del mundo. Queda claro entonces que los valores nos dirigen en una determinada dirección pero para dilucidar su génesis, definiciones como la de Schwartz y Boehnke (2003) aportan claridad

al presentarlos como representaciones cognitivas que tienen su origen en las necesidades biológicas básicas, en las necesidades de interacción social y en ciertos requerimientos institucionales.

Gutiérrez (2003) se alinea con unos y otros posicionamientos al plantear que los valores son conceptos o creencias, que trascienden las situaciones concretas sobre cuáles son las conductas deseables, por lo que se constituyen en guía para nuestra conducta y para evaluar la de los demás. Esta conexión de los valores con lo que Kapuściński (2007) denomina como *el Otro*, los demás, resultará de suma relevancia pues tanto los valores individuales (los que afectan principalmente a la propia persona) como los sociales (los que repercuten de forma directa en los demás), constituyen el tejido de las relaciones humanas; para Lévinas (1991), incluso la mera existencia del *Otro* comporta obligaciones morales, pues los seres humanos somos éticamente responsables los unos de los otros. Ética y moral caminan de la mano también en autoras como Cortés (2002) cuando centra alguna de sus investigaciones en estudios sobre los valores morales, o la influencia de los valores en el desarrollo moral.

Desde una posición más personalizada, Benítez (2009) nos dice que los valores son normas de conducta que razonadamente consideramos correctas y según las cuales nos comportamos. Puede parecer una visión más limitada del valor pero Benítez se encarga pronto de completar su definición para ahondar no sólo en qué son los valores sino también en cuál es su utilidad para las personas:

Los valores reflejan la personalidad de los individuos. Permiten a la persona encontrar sentido a lo que hace, responsabilizarse de sus actos, tomar decisiones con serenidad y coherencia, resolver los conflictos personales y de relación con los demás y definir los objetivos de la propia vida con claridad, formulando los principios de conducta que dan sentido a su vida y le pueden guiar hacia su autorrealización (Ibíd, 2009, p. 13).

Vemos como para Benítez los valores adquieren tal trascendencia que dan sentido a la vida; quizá porque, en palabras de Jiménez (2003, p. 16), “el edificio de la persona se construye sobre el basamento de los valores”.

A modo de síntesis, y a partir de lo expuesto hasta ahora, en la Figura 2.1, mostramos las características más relevantes de los valores:



Figura 2.1 Características de los valores. Elaboración propia

- **Inmaterialidad:** Los valores son principios, ideales, conceptos, disposiciones, o creencias; en definitiva referentes abstractos que se materializan a través de la conducta o “de la realidad humana”, como diría Duart (2003, p.2).
- **Estabilidad:** los valores se mantienen inalterables, o con ciertas modificaciones, a lo largo del tiempo.
- **Universalidad:** en buena medida los valores son compartidos por las diferentes culturas y grupos humanos.

- **Flexibilidad:** los valores se adaptan a la época, cultura y sociedad a pesar de su sustrato profundo inmutable.
- **Adaptabilidad:** Los valores presentan dos extremos, uno positivo y otro negativo, o contravalor; así frente al amor, encontramos el odio, o en oposición a la valentía la cobardía. Desde la visión aristotélica del valor, el punto positivo o virtud se encuentra a mitad de camino entre ambos polos o extremos. La valentía, por ejemplo, se mueve entre la temeridad y la cobardía, encontrando en el punto medio de ambas su expresión virtuosa: el valor.
- **Jerarquía:** Cada cultura, sociedad, ideología, e incluso individuo, otorga más importancia a unos valores que a otros, por lo que pueden ser jerarquizados.
- **Utilidad:** Orientan la conducta humana hacia fines o metas relevantes y valiosas porque, en definitiva, tal y como lo ve Maldonado (2010), el hombre es reflejo de sus valores, y la realidad del mundo en que vivimos el reflejo de las acciones humanas.
- **Trascendencia:** Son esenciales para la felicidad humana y la convivencia. Dotan de sentido a la vida y consolidan los cimientos de la personalidad y la conducta del individuo.

Trascendencia que recalca González (1990, p. 244), cuando afirma que “los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento consciente y asumido, de una normas o pautas de conducta”, ligando el concepto de valor a otro tan afín como el que veremos en el siguiente apartado: la actitud.

2.2. Las actitudes

Conviene no mezclar, aunque a menudo aparezcan emparejados, los conceptos de valor y actitud. La misma Real Academia de la Lengua Española considera la actitud como la predisposición a obrar, percibir, pensar y sentir en relación a otras personas (RAE, 2014). Bolívar (1992, p. 92), define las actitudes como “predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias),

afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencia a resolver)”. En la misma línea Sarabia (1992, p. 136) las califica como “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de una manera determinada un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con la mencionada evaluación”. El análisis del concepto de Sarabia lleva a Arranz (2002) a varios aspectos clave del mismo:

1. Las actitudes son aprendidas, y por tanto, educables. Tienen su origen en las propias experiencias y, especialmente, en las relaciones mantenidas con personas con esas mismas actitudes. Los efectos del modelaje (Bandura, 1987) emergen de forma evidente para lo negativo (adquisición de actitudes nocivas personal y socialmente) y para lo positivo (posibilidad de ofrecer modelos alternativos constructivos).
2. Son bastantes estables en el tiempo y difíciles de cambiar (Santos, 2010).
3. La actitud y las conductas se encuentran relacionadas por lo que actuando sobre las actitudes podemos modificar conductas, y lo que quizá es más interesante plantearse desde el punto de vista educativo: ¿podríamos modificar una actitud trabajando directamente sobre las conductas?

Un nivel más profundo de análisis lleva a Arranz (2002), siguiendo a varios autores (Myers, Sarabia, Lahey, Papalia y Wendkos) a presentar los componentes actitudinales:

1. El componente cognitivo o creencia; es decir, lo que pensamos, que como nos recuerda Morín (1999) no tiene porqué ser un pensamiento exento de errores o ilusiones, los talones de Aquiles del conocimiento.
2. El componente emocional, lo que sentimos.
3. El componente conductual, lo que hacemos.

En algunos casos, los valores se presentan como elementos más específicos que las actitudes a las que sirven de apoyo aportando centralidad (Bolívar, 1992), y en otros la relación de subordinación aparece expresada a la inversa por el mismo autor que nos dice que las actitudes son componentes de los valores, al coronar éstos el escalón más alto de la estructura cognitiva. Hitlin y Piliavin se suman a esta segunda postura al considerar que los

valores son más abstractos que las actitudes y matizan que “los valores llevan consigo una positividad inherente, en contraste con las actitudes que llevan las valencias positivas y negativas” (2004, p. 363). En la línea aristotélica, sin embargo, Carrión (2013), defiende el carácter bipolar de los valores o virtudes de forma que cada valor se enfrenta a un contravalor o lado oscuro. En cualquier caso, las actitudes, como los valores, se sustentan sobre creencias a menudo subconscientes; creencias que no son sino percepciones, sentimientos de que lo que pensamos o sentimos sobre algo o alguien es certero (Benítez, 2009). Para este autor, creencias, actitudes y valores, son entidades duales. Tienen su polo positivo y su polo negativo, por lo que posicionarnos en uno u otro no deja de ser una elección personal. En consonancia con la visión aristotélica de los extremos y la virtud, la elección del lado positivo allana el camino a la felicidad, y, en natural consecuencia, optar por el negativo nos lleva a la infelicidad. De ahí que al empezar este acercamiento al marco teórico de los valores haya especificado, según nuestro propio criterio, que educar en valores es poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados a construir y utilizar valores positivos y relevantes.

2.3. La educación en valores en la legislación reciente

La propia Constitución Española (1978), en su artículo 27.2, expone el referente axiológico que debe guiar el derecho a la educación: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Es indudable que los sistemas educativos se ubican en marcos sociales, ideológicos y culturales concretos que priorizan unos valores sobre otros. Las distintas formas de percibir el mundo, cuál es la finalidad de la educación, a qué ideal de persona y sociedad aspiramos, queda plasmada en leyes educativas que anteponen ciertos valores a otros. En cualquier caso, y sin renunciar a la criba crítica de la normativa, la sociedad actual demanda a las instituciones educativas un tratamiento más integrado, sistemático y eficiente de una serie de temas de especial relevancia para la convivencia como son la paz, la igualdad de oportunidades para ambos sexos, la salud, el medio ambiente, la interculturalidad, el uso del tiempo libre, el respeto

mutuo, etc. Se trata de contenidos que han de incluirse en las diferentes áreas curriculares y que en la normativa LOGSE (1990) se venían calificando como temas transversales; a saber: Educación ambiental, educación para la paz, educación moral y cívica, educación sexual, educación para la igualdad de oportunidades, educación para la salud, educación del consumidor y educación vial; contenidos relacionados con los valores ya que hablar de transversalidad es, en cierto modo, hablar también de valores (González, 1994).

La Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre educación en valores en las actividades educativas (BOE nº 228), se hizo eco de estos temas transversales que debían compaginarse con los contenidos estrictamente curriculares de las asignaturas. Posteriormente, la normativa que ha desarrollado la LOE (2006) impuso un cambio de consideración de estos temas transversales bajo la denominación de *valores democráticos*, mientras que con la LOMCE, en el RD 115/2004, de 23 de enero, de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria, se incluyen dentro de los denominados *elementos transversales* (artículo 10) con el nombre de *educación cívica y constitucional*.

En la LOCE (2002) la capacidad de transmitir valores de responsabilidad social, igualdad de derechos y solidaridad, queda recogida como uno de los principios de calidad del sistema educativo pero, al amparo de la una visión política y educativa tradicionalmente individualista, se insiste en muchos más momentos en valores personales como el esfuerzo, la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; aun así, conocer los valores y las normas de convivencia aprendiendo a obrar de acuerdo con ellas se constituye en uno de los objetivos de la Educación Primaria en dicha ley.

Numerosos programas educativos se esfuerzan en educar al alumnado en los valores de respeto, convivencia, tolerancia y solidaridad en el contexto, cada día más cierto, de una escuela intercultural inmersa en la sociedad del conocimiento y la globalización. Las leyes educativas no permanecen al margen de esta realidad social. El artículo 1 de la LOE (2006), en su apartado c, expone como uno de los principios de la educación: “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”. En el apartado k, se hace mención expresa a la educación para la paz, como principio educativo, desde la siguiente redacción: “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”, añadiéndose en la LOMCE (2013): “y en especial en el del acoso escolar”. Y aparece también la coeducación como uno de los principios que han de regir la educación en nuestro país, redactado en el apartado l del mismo artículo 1, de la LOE como sigue: “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”; que con la LOMCE cambió su redacción a: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”.

Los fines de la educación vienen recogidos en el artículo 2 de la LOE. Varios de estos fines aluden directamente a la educación en valores:

- 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.

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 (2006, p. 17165).

Dado que esta investigación se mueve en el ámbito de la etapa educativa de Primaria, constatamos como el artículo 17 de la misma LOE pone de relieve la importancia de la educación en valores al indicarnos, con ocho de los catorce objetivos recogidos, que 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.

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 e personas con discapacidad.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

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 (2006, p. 17168).

La LOMCE modificó el objetivo h, privándole de la alusión explícita al cuidado del entorno, al quedar redactado así: “Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura” (2013).

El RD 1513/2006, que establecía las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, al igual que su concreción y desarrollo en Aragón, la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprobó el currículo de Educación Primaria LOE, recogían los mismos objetivos de educación en valores que acabamos de transcribir, y que posteriormente se trasladaron a la normativa LOMCE a través del RD 126/2014, de 28 de febrero, y en Aragón mediante la Orden de 16 de junio de 2104 (con la ya mencionada modificación del objetivo h). Y un punto importante por su repercusión en la docencia: el RD 1513/2006 indicaba en su artículo 4, apartado 5, que la educación en valores debía ser trabajada en todas las áreas; en el artículo 10, apartado 1 del RD 115/2004, de 23 de enero, se mantiene que la educación cívica y constitucional se trabajará en todas las asignaturas, dedicándose el apartado 3 del artículo 10, a los valores como elementos transversales:

3. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes (2014, p. 19356).

La *competencia social y ciudadana*, o las *competencias sociales y cívicas*, como competencias básicas o clave, respectivamente, constituyen ya una fuente de transversalidad de la educación en valores desde la responsabilidad que todas las asignaturas tienen sobre las competencias. Frente al tradicional debate de si la educación en valores debe ser trabajada transversalmente en todas las áreas o mediante asignaturas específicas, la LOE adoptó una postura ecléctica al incluir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en uno de los cursos de tercer ciclo de Educación Primaria. Por entonces, en el 2005, había 17 países europeos que tenían *Educación para la ciudadanía* como asignatura independiente; en el 2010, ya eran 20 países (Eurydice, 2012), lo que muestra que este tema ha ido ganando importancia si bien con disparidades; en España se daba durante un año en Educación Primaria y otro en Educación Secundaria, mientras que, por ejemplo, en Bulgaria se da un solo año o en Francia durante 12 cursos. El tratamiento transversal de la ciudadanía o la educación en valores es contemplado en la totalidad de los sistemas educativos europeos, aunque lo cierto, al menos en lo que podemos conocer de la realidad española, es que el profesorado ha tenido grandes dificultades en integrar de forma real los elementos transversales en asignaturas de tipo disciplinar, por lo que el calado efectivo en la práctica educativa ha sido escaso (Callado, 2012). La tercera opción, que sería la integración de esta transversal en otras áreas/materias

formando parte de su currículo es también común en la mayoría de los países, pero no en todas las áreas. En el contexto de Aragón, alguna asignatura, como Educación Física, incluyó ya con el currículo LOE un bloque de contenidos denominado *Salud y educación en valores*, para Educación Primaria (Orden de 9 de mayo de 2007), ofreciendo un claro ejemplo del compromiso que un área puede aportar a esta temática.

El carácter transversal de los valores vuelve a reiterarse en la normativa autonómica, de forma que el mismo artículo 10 del RD 115/2004, de 23 de enero que hemos transcrito, forma también parte de la Orden de 16 de junio de 2014, a nivel autonómico (artículo 8, apartado 3). En la Orden de 9 de mayo de 2007 se hacía también mención directa en su introducción a los denominados valores democráticos:

El carácter integral del currículo supone que, dentro del desarrollo de las competencias básicas, en torno a la educación en valores democráticos se incorporen en las diferentes áreas de forma transversal contenidos que nuestra sociedad demanda, tales como la educación para la tolerancia, para la paz, la educación para la convivencia, la educación intercultural, para la igualdad entre sexos, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial (Orden de 9 de mayo de 2007, p. 8780).

El artículo 3 de la Orden de 9 de mayo de 2007 nos indicaba que, entre otras finalidades, la Educación primaria debe formar en valores democráticos y “contribuir a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (2007, p. 8781). En su artículo 10 desarrollaba la especial atención que el currículo debería prestar a la educación en valores:

1. Atendiendo a los principios educativos esenciales, y en especial al desarrollo de las competencias básicas para lograr una educación integral, la educación en valores deberá formar parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por

ser uno de los elementos de mayor relevancia en la educación del alumnado (Orden de 9 de mayo de 2007, p. 8783).

Al especificar los aspectos que el proyecto curricular de etapa debía incluir, en el artículo 19, integraba “las orientaciones para incorporar la educación en valores democráticos a través de las distintas áreas” y, a continuación, en el artículo 20, se volvía a insistir en ellos al introducir “la incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal”, como apartado prescriptivo de las programaciones didácticas. La orden equivalente con la LOMCE, la de 16 de junio de 2014, sitúa el *hábito de la convivencia* como una de las finalidades de la Educación Primaria e incluye, de igual modo, un *plan de implementación de elementos transversales* en el Proyecto Curricular de Etapa (artículo 20) y un apartado prescriptivo de la programación didáctica referido al tratamiento de los elementos transversales (artículo 21).

La relevancia que normativamente se confiere a la educación en valores es, al menos sobre el papel, muy notoria y debería llevar a la reflexión en la escuela sobre su aplicación efectiva y planificada en la realidad educativa de los centros y aulas.

2.4. La educación en valores en la escuela

Si planteamos incorporar los valores a la educación es, obviamente, porque son educables y necesarios para el desarrollo de la dignidad humana y la convivencia (Savater, 1997). Como dice Touriñán (2008b, p. 13), son “cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables”; afortunadamente, añadiríamos. La educación en valores podría ser entendida en el contexto escolar como un proceso planificado, intencional, continuo e integrado de desarrollo de los valores humanos dirigido al pleno desarrollo de la personalidad; se orienta pues hacia la propia finalidad de la educación, ya recogida en el artículo 27 de la Constitución española, *el pleno desarrollo de la personalidad*, implicando a toda la comunidad educativa desde una planificación que se integra en todas las áreas y ámbitos escolares.

Educación es asumir la puesta en marcha de un proyecto ético compartido admitiendo la parte de responsabilidad que a la escuela, como institución, le corresponde, siendo conscientes de que los padres no son profesionales de la educación e incluso no siempre están preparados para asumir la función de educar éticamente a sus hijos (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011). Admitiendo dicha situación, y el irrenunciable papel que el profesorado debe arrogarse en la educación en valores, la escuela tampoco debería ser obligada a asumir el papel que atañe a las familias (Tourinán, 2008). El triángulo familia, institución escolar y sociedad es sustancial cuando hablamos de educar y más si lo centramos en la educación actitudinal y los valores (Sola, Trujillo y García, 2012). Bien conocido es el proverbio africano: “para educar a un niño hace falta toda la tribu”, que habla de la necesaria corresponsabilidad de los tres vértices de ese triángulo (Arce *et al.*, 2007); y en el marco de la sociedad tecnológica en la que vivimos invita a reflexionar sobre la importancia de que los centros educativos, como proponen Medrano, Cortés y Palacios (2007), se planteen la educación crítica de los medios de comunicación audiovisual que tanto impacto tienen en el ciudadano actual al seducir con un modelo de valores en buena medida enfrentados con los que propone la escuela (Santos, 2010). Este autor expone una jerarquía de valores representativa de la filosofía de los medios audiovisuales que influye considerablemente en los valores socialmente percibidos en nuestra cultura a partir del poder de la imagen, la música, la palabra y la acción hábilmente manejadas para seducir y convencer:

- Éxito: como sinónimo de felicidad; la atención de los medios se dirige a los triunfadores, famosos, premiados, héroes...
- Competencia: visible en los concursos, rankings, campeonatos, competiciones, series...
- Cuantificación: la información y la persona desde la óptica de las cifras.
- Utilidad: cosas y conductas son valiosas en función de su rendimiento.
- Individualismo: el héroe por encima de la colectividad o los pueblos.
- Consumo: el individuo como cliente en una sociedad del y para el consumo.

- Apariencia: la realidad más superficial, la imagen del “photoshop”, presentada como la única realidad en un mundo de rostros, cuerpos, casas, coches y familias perfectas.
- Prisa: el tiempo es oro y se gestiona y rentabiliza milimétricamente.
- Provisionalidad: satisfacción de las necesidades inmediatas.
- Sentimiento: dejando la razón en un segundo o tercer plano.
- Posesión: tanto tienes, tanto vales, por lo que se aspira a todo y no se renuncia a nada.
- Violencia: la fuerza y la imposición del poder como vía para conseguir lo que se quiere o resolver los conflictos.

Desde nuestra óptica de educadores, no obstante, además de esta educación crítica sobre los medios, es todavía más acuciante la implicación de las familias sustentada en la recíproca estima y consideración (Perrenoud, 2004), para construir juntos personas más felices, justas, libres y democráticas. Lo que sí parece constatado es que la inhibición de las familias de sus responsabilidades educativas (por la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, los cambios en las relaciones de autoridad, etc.) ha basculado el peso de la educación, y en particular de los valores tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar, hacia la escuela (Esteve, Franco y Vera, 1995; Benítez, 2009). La escuela no puede asumir por sí sola, la ingente tarea de educar personas en la compleja y cambiante sociedad actual, pero no centraremos el debate en qué tocaría hacer a cada una de las instituciones implicadas sino en la necesidad de ver lo que podemos trabajar y de involucrar a las familias en dicho proceso. Porque pese a la envergadura del reto que se le presenta a la escuela, es posible que “los centros educativos no puedan hacer desaparecer las desigualdades pero son fundamentales para reducirlas” (ADCARA, 2007, p. 54).

Desde el análisis del concepto de valor y su tratamiento en la normativa educativa, hasta llegar en este punto a los valores a educar en la escuela, han ido emergiendo diferentes tipologías o clasificaciones de los valores. Nuestro interés no estaba en profundizar en las dispares propuestas de los principales estudiosos del tema sino en

mostrar la coherencia de ciertos valores con los ideales educativos y de una educación en valores orientada, como vimos, hacia el pleno desarrollo humano y su felicidad como ser social.

El sistema de indicadores para la evaluación de los valores del alumnado de Educación Primaria del Gobierno de Navarra (2015), que se expone en la Figura 2.2, es un intento loable de evaluar un constructo tan complejo y se basa en cuatro tipos de valores frente a los que habría poco que objetar. Este listado de valores esbozado se antoja más útil en el ámbito escolar que otras clasificaciones más antiguas, como la que se muestra en la Tabla 2.1 de Rokeach (1973), si bien aportaba ya por entonces una detallada y discutible distinción, hasta cierto punto intuitiva según su propia apreciación (Íbid, 1973, p. 30), entre dieciocho valores instrumentales (que facilitan la consecución de determinadas metas finales u objetivos) y otros dieciocho valores terminales (como metas o estados finales de existencia valiosos en sí mismo).

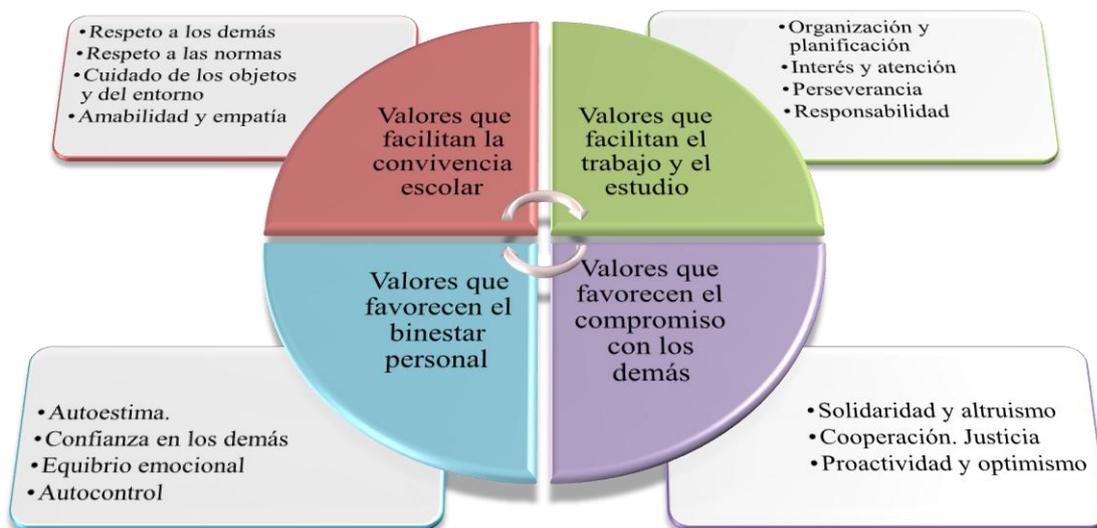


Figura 2.2 Valores evaluados en el sistema de indicadores del Gobierno de Navarra. Elaboración propia. Fuente: Gobierno de Navarra (2015)

Tabla 2.1 *Clasificación de la escala de valores de Rokeach*

VALORES TERMINALES	VALORES INSTRUMENTALES
Amistad verdadera	Afecto
Amor. Madurez en el amor	Alegría
Armonía interior	Ambición
Felicidad	Autocontrol
Igualdad	Capacidad
Libertad	Cortesía
Placer	Honestidad
Reconocimiento social	Independencia
Respeto a ti mismo	Imaginación
Sabiduría	Inteligencia
Salvación (vida eterna)	Limpieza
Seguridad familiar	Lógica
Seguridad nacional	Obediencia
Sentido de realización	Perdón
Vida confortable	Responsabilidad
Vida emocionante	Servicio
Un mundo bello	Tolerancia
Un mundo en Paz	Valentía

Elaboración propia. Fuente: Rokeach (1973)

Esta doble diferenciación de los valores también es adoptada por Bolívar (1995), al tratar la evaluación de valores terminales, que identifica con los valores morales, frente a los valores instrumentales que son entendidos como un medio al servicio de objetivos: valores económicos, intelectuales, estéticos, de trabajo, etc. En todo caso, las escalas de valores de Rockeach y la de Schwartz, son quizá las más usadas tradicionalmente en la investigación de valores. Schwartz (2003), se centró en diez valores, con un interés más empírico que educativo: hedonismo, poder, logro, estimulación, auto-dirección, universalismo, benevolencia, conformidad, tradición y seguridad. En un intento de conjugar estos estudios y los valores que plantea el currículo educativo, Carrión (2013) propone una interesante clasificación de los valores educativos que matizamos ligeramente en la Tabla 2.2:

Tabla 2.2 *Clasificación de los valores educativos*

VALORES EDUCATIVOS	
Valores personales vitales	Salud, Criterio personal, Autoestima, Fortaleza interior
Valores morales individuales	Autodeterminación, Libertad, Respeto, Responsabilidad, Dignidad humana
Valores morales sociales	Ciudadanía, Tolerancia, Solidaridad, Perdón, Convivencia, Coeducación, Paz, Interculturalidad, Integración, Respeto, Justicia
Valores morales afectivos	Amor, Compasión, Ternura, Diálogo, Empatía, Amistad, Familia
Valores intelectuales	Esfuerzo, Reflexión, Espíritu crítico, Importancia del estudio

Valores estéticos	Creación, Interpretación, Respeto y cuidado de la naturaleza
Valores económicos, técnicos y utilitarios	Trabajo, seguridad

Elaboración propia. Fuente: Carrión (2013)

En el ámbito educativo, al ligarse los valores a las normas, habitualmente el profesorado reprime, de una u otra forma, las actitudes negativas que exhiben sus alumnos en clase aplicando unas estrategias más o menos eficaces. A menudo se echa de menos una planificación consciente que incida en la formación en actitudes y valores positivos para la persona y la sociedad; planificación que elimine el riesgo de convertirnos en meros sancionadores de la conducta disruptiva y que parta de la reflexión del profesorado de que enseñar valores es, antes que nada, enseñar con el ejemplo (Benítez, 2009).

Aceptando que “la conflictividad es a la convivencia lo que los errores en las tareas-problemas a las competencias o la duda al conocimiento” (Sánchez y Córdoba, 2010, p. 264), no se trata de negar el conflicto ni penalizarlo sino de apostar por la educación preventiva como primer cauce de aprendizaje de los valores. Los programas y metodologías que inciden directamente en los valores nos brindan la oportunidad de plasmar en la programación estas intenciones, partiendo de la premisa de que la educación en valores y el pensamiento crítico deberían ser, desde los primeros años del niño, aprendizajes esenciales y obligatorios en el aula (Sánchez y Navarro, 2010).

La escuela brinda un caldo de cultivo inigualable para el crecimiento personal y la educación en valores de nuestros hijos e hijas. El trabajo en valores en las distintas áreas que conforman el proyecto curricular de Primaria se ha abordado tradicionalmente en base a los denominados *contenidos transversales*, *valores democráticos* o *valores cívico constitucionales*, como quiera que la normativa de turno los llame; si bien, en general, sin la sistematicidad y el rigor que la creciente demanda social, e incluso institucional, viene requiriendo a los docentes. No deberíamos pasar por alto que:

La función docente de los profesores, de la que forma parte significativa la práctica evaluadora, no es solo el desarrollo de la instrucción o transmisión de conocimientos, sino, sobre todo, la formación intelectual en contenidos y estrategias cognitivas, el logro de competencias y la educación en valores y actitudes de los alumnos como estudiantes y como ciudadanos de nuestra sociedad. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. XIII).

Este reconocimiento de los valores como “piedra angular” del currículo, que ya encontramos en autores como Parsons (2006, p. 28) o Bernabé (2012), se refleja en la normativa que justifica su importancia para la educación integral del alumnado desde el desarrollo de los principios educativos esenciales y las competencias básicas o clave.

Ya mostramos antes, como además de las competencias sociales y cívicas directamente orientadas al desarrollo de los valores y principios éticos fundamentales, dentro de los saberes que integran las competencias, junto al saber conocimientos, y el saber hacer, teníamos el saber ser y el saber estar, o aprender a convivir; saberes, estos últimos muy vinculados a la esfera actitudinal, la ética y los valores del ser humano. En palabras de De Ketele, “el saber estar está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno” (2008, p. 8). La misma UNESCO en su visión humanista de la educación, se reafirma en que el propósito y la organización de la educación debe basarse en una serie de principios éticos universales, que lleve el debate educativo “más allá de su papel utilitario en el desarrollo económico” (2015a, p. 39).

La Orden de 9 de mayo de 2007, que era la que estaba en vigor en el momento en que se diseñó el programa evaluado en este trabajo, refiere en su artículo 10, apartado 2:

2. La educación para la tolerancia, para la paz, la educación para la convivencia, la educación intercultural, para la igualdad entre hombres y mujeres, la educación ambiental, la promoción de la salud, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial, que se articulan en torno a la educación en

valores democráticos, constituyen una serie de contenidos que deberán integrarse y desarrollarse con carácter transversal en todas las áreas del currículo y en todas las actividades escolares, pudiendo constituirse en elementos organizadores de los contenidos.

Precisamente en el programa estudiado se ha escogido esta opción que esbozaba el currículo de organizar los contenidos de trabajo de las diferentes áreas curriculares en torno a ciertos valores humanos sociales y personales. De Ketele (2008), nos recuerda que el desarrollo de los valores, del saber estar, pasa la mayoría de las veces por el aprendizaje de saberes y del saber hacer, apoyando este planteamiento de infundir aprendizajes curriculares conceptuales y procedimentales con la educación en valores. Merece ser destacado el enfoque de la norma hacia valores y acciones positivas, pues, por ejemplo, aun siendo consciente de la relevancia de trabajar la resolución de conflictos o evitar la discriminación por razón de sexo, se pone el acento en la educación preventiva que supone la educación para la paz o para la igualdad entre hombres y mujeres; es decir, nos centramos en aprendizajes y acciones para construir un bien, antes que para evitar un mal. Como señala la UNESCO: “Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen activamente a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión.” (2015a, p. 12) por lo que resulta imprescindible que la educación, desde una visión humanística promueva la búsqueda de la paz, la tolerancia, la inclusión y la justicia social.

A partir del currículo aragonés de 2007, se contaba con una relación de diez contenidos relacionados con los valores que todas las áreas debían comprometerse a desarrollar en el alumnado y que, con ciertos matices, se mantienen en la norma del 2014, en la que, como novedad, no se hace referencia a la educación del consumidor: tolerancia, paz, convivencia, interculturalidad, coeducación o igualdad entre los sexos, educación sexual, educación ambiental, educación del consumidor, educación para la salud y educación vial.

Algunos de estos valores han sido elegidos como centros de interés de los cuentos y del proyecto que evalúa esta investigación. Que sean los cuentos el recurso didáctico que

sirve de estímulo de inicio para las tareas y el aprendizaje parte del reconocimiento del valor del cuento para el desarrollo de la emociones y la transmisión de valores (Rodari, 1983; Huertas, 2006; Vargas, 2006; Fernández, 2010). Así emergen valores como la *paz* (en el cuento de *La Pe, la A y la Zeta*), la *tolerancia* (en el cuento de *La escarabajo Mariquita* y en el de *El león y la gacela*) o la *convivencia* (en el cuento de *Las hijas de la reina*). La *interculturalidad* y la *coeducación* se mantienen como valores transversales en todos los cuentos y sus propuestas didácticas. Aparecen cuentos ambientados en África, Japón, la India, o España, y el protagonismo se comparte entre personajes femeninos y masculinos rompiendo los estereotipos asignados al género. Personajes que se enfrentan a situaciones o conflictos concretos, que luego se busca conectar con las propias experiencias del niño, a sabiendas de que una propuesta de valores universales desligados de la realidad no sería útil en la edad escolar (Tuts y Martínez, 2006).

En el proyecto *Alegría* (Pinos, 2011), afloran también dos de los valores que Paniego (1999) considera claves para el desarrollo personal: la *autoestima* (en el cuento de *La abeja Berta*) y la *empatía* (en el cuento de *El león y la gacela*). La autoestima es el primer valor presentado por el programa y estaría dentro de los llamados valores personales, como valor primario para la propia autorrealización y la felicidad del individuo. No obstante, como expresa Nhat, su transcendencia social es decisiva:

La autoestima es el fundamento de tu capacidad para amar al otro. Si no te ocupas de ti mismo, si no eres feliz, si no estás en paz, no puedes conseguir que el otro sea feliz. No puedes ayudarlo, no puedes amar. (Nhat, 2014, p. 50)

Como pilar clave de la inteligencia emocional, se vincula al autoconcepto por el cual el individuo se autoevalúa, y a la respuesta afectiva, positiva o no, que dimana de esta valoración (Pérez *et al.* 2000). Conscientes de que la evaluación que la persona hace de sí mismo se ve mediada notablemente por la percepción de la valoración que hacen los demás (compañeros, familia, profesores), la autoestima queda sólidamente conectada con la percepción de los logros o fracasos o de las propias posibilidades y limitaciones personales, por lo que la propuesta de retos o problemas asumibles adquiere una singular notoriedad en el aula. En su vertiente social, la autoestima se implica con la asertividad, la

defensa de los propios derechos y la aceptación natural de las críticas o discrepancias (Gobierno de Navarra, 2015). En el propio proyecto *Alegría* se habla de la autoestima en estos términos:

La autoestima es quererse a uno mismo. Mirarse al espejo y sonreír. Seguro que hay cosas de ti que no te gustan. A lo mejor puedes hacer algo por mejorarlas. Por ejemplo, si no te gusta tu letra puedes mejorar tu caligrafía con la práctica.

En otras ocasiones no podrás hacer nada para mejorar lo que no te gusta pero todavía tienes una opción, aceptarlas. Si lo aceptas de verdad ya no lo verás como un problema.

Por ejemplo, si tu altura te preocupa es porque no aceptas tu realidad. Eres tal cual eres. Demasiado pequeño o grande es sólo una forma de verlo. El gran Napoleón, era bastante bajito. Cuentan que en una ocasión recibió la visita de un embajador de otra nación que al verlo, le dijo: - Excelencia, creía que erais más grande. -A lo que Napoleón respondió: - No te equivoques embajador, tú eres alto, yo soy grande.

No te quepa duda, como Berta o como Li, eres único o única. Eres irreplicable y tan especial como ellas. Nadie, en todo el universo, es igual a ti. Tu singularidad te hace maravilloso y mágico (Pinos, 2011, Actividades en familia, cuento 1).

La empatía, siendo un valor social, resulta un valor clave para el desarrollo personal al dotar de la sensibilidad necesaria para entender las necesidades del otro y ponerse en su lugar. Tal y como muestra el cuento de *El león y la gacela* el ser capaz de ponernos en la piel del otro puede llegar a convertir el odio en comprensión. Los sentimientos y emociones negativas como el odio o el enfado surgen cuando no nos importa entender al otro ni sus circunstancias por eso la empatía permite tomar conciencia, comprender que con sus circunstancias y su ambiente no seríamos tan diferentes (Nhat, 2014). “Ese tipo de comprensión elimina tu ira, y de repente esa persona deja de ser tu enemigo; y entonces puedes amarlo” (Ibíd, 2014, p. 70). La empatía puede ser incluso un valor clave que sirve de soporte a otros valores como la paz y la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos.

Kapuściński (2007, p. 15) opina que la guerra “la pierden todos porque pone de manifiesto el fracaso del ser humano al revelar su incapacidad de entenderse con los Otros, de meterse en su piel”; comprobamos en este autor como la interconexión entre diferentes valores es notoria, quedando injertadas, en sus anteriores palabras, la paz con la empatía, o capacidad para meterse en la piel del otro, y con la tolerancia, o capacidad de entender y aceptar a los demás. De la misma manera, la tolerancia (el valor trabajado en el cuento de *La escarabajo Mariquita*, liga con otros valores transversales también presentes en el programa como el respeto a la diversidad de ideas o personas (interculturalidad, educación para la igualdad de sexos, etc.):

Tolerancia significa la no imposición de supuestas verdades por encima de la conciencia individual. El presupuesto de ésta es la irreductible libertad de la conciencia humana que ha de determinarse por sí misma en la dirección que crea conveniente. La práctica de la tolerancia implica la aceptación del pluralismo de ideas, creencias, opiniones... (Callado, 2012, p. 34).

La tolerancia, como valor y virtud, nos dice que somos libres de elegir pero no de imponer nuestra elección a los demás. Nos invita a aceptar a quienes son diferentes a nosotros, a quienes deciden situarse en extremos que no compartimos; pero con algunos límites pues se puede tolerar cualquier extremo que sea tolerante, es decir, que no trata de imponerse por la fuerza, mientras que no es sensato tolerar los extremos intolerantes que usan la fuerza y la propia tolerancia de los demás como arma (Marinoff, 2006). La tolerancia, que enseña a convivir independientemente de las diferencias, es un valor clave de multitud de programas institucionales para la convivencia en sociedades tan complejas como la actuales, tal y como señalan García y López (2011), y tiene mucho que ver con el respeto a los demás, a sus opiniones y creencias, sin intentar imponer las propias.

Los dos últimos valores presentes en los cuentos, la *amistad* (en *Las hormigas amigas*) y la *bondad* o el *amor a los demás* (en el cuento de *Los jarrones maravillosos*), estarían, al igual que los demás valores ya comentados, dentro de lo que Benítez (2009) denomina como *valores universales*. La amistad, nos dice Marinoff (2006, p. 152), al analizar los diferentes tipos de relaciones humanas recogidas en la ética de Confucio

(padres e hijos, marido y mujer, amigo y amiga, ancianos y jóvenes, gobernante y súbdito), “es quizá la conexión humana más profunda de todas” al no estar sujeta a obligación, convirtiéndose, tal y como también expresara Aristóteles, en “la expresión más noble del amor” (Íbid, 2006, p. 152). En su *Ética a Nicómaco*, el filósofo griego afirma que el hombre necesita amigos: “siendo los hombres amigos, no hay necesidad de la justicia; pero siendo los hombres justos, con todo eso tienen necesidad de la amistad” (Aristóteles, p. 225). La amistad se basa en el amor desinteresado, el respeto y la valorización del otro y la ayuda mutua, por lo que para Pérez *et al.* (2000), la educación para la amistad representa un antídoto contra el egoísmo, el excesivo individualismo y la competitividad, que tanto dañan la convivencia.

Paz, tolerancia, convivencia, amistad, amor a los demás, autoestima, empatía; estos son finalmente los siete valores asociados a los siete cuentos del proyecto. Los dos transversales comentados, la interculturalidad y la coeducación, deberían adquirir su rango de universalidad desde la fundamentación de que ambos valores se basan en otros universales como el respeto, la justicia, la libertad y la igualdad.

La paz, la tolerancia, la convivencia, el amor a los demás, la amistad, la empatía, la interculturalidad y la coeducación, si elegimos como criterio de clasificación su ámbito de actuación (Benítez. 2009), serían valores sociales que se manifiestan en nuestras relaciones con los otros, mientras que la autoestima, como antes se ha dicho, estaría dentro de los llamados valores personales. En esta diferenciación entre valores personales y sociales subyace, como hemos anticipado, una larga tradición ética sustentada por los dos grandes filósofos de la ética de la virtud de la antigüedad, Aristóteles y Confucio.

La civilización occidental, defensora a ultranza del individualismo, ha bebido esencialmente de la ética y virtudes aristotélicas: la fortaleza, la templanza, la justicia y la prudencia, a las que el cristianismo añadió la fe, la esperanza y la caridad; de estas siete virtudes, cinco son valores centrados en la propia persona y tan solo dos, la justicia y la caridad precisan del otro para sustanciarse. Las culturas del Lejano Oriente se nutren, sin embargo, de forma prioritaria de la ética de Confucio, que distinguía dos virtudes cardinales (Marinoff, 2006); la primera, el amor altruista a los demás, o bondad, que se

asociaba a otras cinco virtudes: respeto, magnanimidad, sinceridad, formalidad y amabilidad; la segunda virtud cardinal era la conducta adecuada en las relaciones con los demás. Notemos como todas las virtudes de la ética de Confucio representan valores sociales.

La historia y la cultura de Oriente y Occidente están marcadas por esta doble visión ética palpable todavía en la actualidad al comprobar el todavía excesivo individualismo de Occidente (Payá, 1997; Cortés, 2002; Bauman, 2003, Marinoff, 2006) y la persistente orientación comunitaria de modelos sociales y políticos orientales que, a veces, pueden llegar a poner en tela de juicio los derechos individuales (Marinoff, 2006). Estamos ante el clásico debate entre la filosofía de Kant y Hegel, entre el individuo, o los posicionamientos liberales, y la comunidad. Incluso podríamos encontrar esta confrontación en un análisis riguroso de la normativa LOE y LOMCE, pues aunque resulta notorio constatar cómo la normativa educativa y la escuela española se posicionan claramente por valores sociales, la LOMCE (2013), al igual que en su momento intentó la LOCE (2002, BOE nº 307), ha vuelto a reivindicar posiciones más individualistas y competitivas en su preámbulo y articulado básico, aunque siga aludiendo en los elementos transversales a la importancia de los valores sociales.

A nivel metodológico parecería que los métodos cooperativos ofrecen sustanciales ventajas y un marco consecuente de trabajo para trabajar sobre estos valores sociales como la paz o la tolerancia, si bien encontramos numerosos autores, como el caso de Ortega y Fernández (1998) que defienden la cooperación como el método más eficaz para el aprendizaje en general y no solo de los valores. Johnson, Johnson y Holubec (1999) describen claramente las condiciones de un aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva (los esfuerzos de uno benefician a todos, incluido él mismo), responsabilidad individual y grupal (la responsabilidad colectiva parte de que cada uno asuma su propia responsabilidad), interacciones estimuladoras (los miembros del grupo se estimulan entre sí para conseguir el objetivo común) y desarrollo de habilidades comunicativas y sociales (entre los miembros del grupo y con otras personas externas a él). No estaría de más recordar que la pasada década (2001-2010), fue elegida por las Naciones Unidas como

Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de Paz y No Violencia en beneficio de los niños y niñas del mundo. Una cultura de la paz que englobaba, entre otros, valores y actitudes, el respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres o la tolerancia y que encuentra en el aprendizaje cooperativo un estimulante recurso metodológico.

Comprobamos como los valores se encadenan e integran unos con otros en relaciones recíprocas. Por ejemplo, al aceptar la consideración de Touriñán (2008a) de que la educación intercultural, desde el reconocimiento y la aceptación del otro, nutre la convivencia pacífica. ¿Y no podríamos decir lo mismo del valor de la igualdad entre hombres y mujeres? Un planteamiento que podríamos trasladar a otros valores como la *tolerancia*, mencionada varias veces por ser uno de los que aparecen en el programa investigado. Cuando Benítez (2009) nos apunta que la tolerancia rompe estereotipos que nos permiten entender y valorar a quien es diferente a nosotros, ¿no estamos trabajando ya para la coeducación, la interculturalidad, para romper barreras en torno a la discapacidad?

El mismo informe, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), al postular los consabidos cuatro grandes pilares sobre los que deberá asentarse la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, nos sumerge de lleno en la educación de valores a través de los dos últimos pilares, y desde el doble enfoque de la convivencia social (pluralismo, comprensión mutua y educación para la paz) y el desarrollo personal (autonomía, responsabilidad...). La integración sistemática de las áreas transversales es, según este informe, el requisito necesario para acceder a una educación global que integre pensamientos y emociones, consecuente con la complejidad y abierta a la diversidad. A pesar de la evidente influencia que estos cuatro pilares han tenido en los actuales modelos educativos y el desarrollo de las competencias, no deberíamos pasar por alto, el peligro al que actualmente están sometidos los pilares de aprender a ser y a vivir juntos (UNESCO, 2015a) cuando la educación se aparta de una visión humanista que pone en segundo plano valores y principios éticos universales que parecen incuestionables.

Estas intenciones han de pasar a la escuela y, sin embargo, generalmente, los proyectos curriculares recogen por escrito la necesidad de desarrollar contenidos referentes a esos valores pero luego no solemos encontrar más que propósitos generales y buenas intenciones que no llegan a plasmarse en los siguientes niveles de concreción curricular, ni llegan a aterrizar, por tanto, en las sesiones diarias haciendo que el currículo explícito y el real se distancien. Difícilmente podremos alimentar así valores que como la educación para la Paz, la tolerancia, el respeto al medio ambiente, la atención a la igualdad entre los sexos o la valoración de la interculturalidad, necesitan ser abonados y regados con constancia y cariño, desde la familia y desde la escuela (Pinos, 2006). Entendiendo que, cuando hablamos de valores y actitudes, las propuestas meramente cognitivas que no incluyan su puesta en práctica y que se olviden de la afectividad no serán nunca significativas ni promoverán aprendizajes perdurables, porque “Nada de lo que no se aprecia o se siente lleva a conmovernos y menos aún a movernos” (Pérez, 2008, p. 71).

E insistiendo en la idea de Arranz (2002) de que la actitud es educable y modificable, conviene no perder de vista su reflexión sobre la trascendencia de las emociones en cualquier programa de cambio, que no podrá limitarse sólo al componente cognitivo. Es necesario contemplar en las aulas “un enfoque holístico que reconozca la estrecha interdependencia entre bienestar físico e intelectual, así como la interconexión entre cerebro emocional y cognitivo, cerebro analítico y creativo” (UNESCO, 2015a, 29). Los valores se envuelven así de emociones y sentimientos que se mezclan estrechamente con la razón, por lo que el componente afectivo, la inteligencia y la conducta han de manejarse armónicamente en los procesos educativos (Gervilla, 2000; Arranz, 2002; Bernal, 2005; Bisquerra, 2007; Casares, 2008; Pérez, 2008). No son las explicaciones del profesor las que conseguirán transmitir valores sino la práctica reflexiva y sentida (Puig, p. 2009) y el ejemplo que podamos dar a nuestro alumnado entendiendo el centro y al profesorado como modelos que permitan establecer una coherente relación entre el currículo explícito y el implícito (Cortés, 2002, 2003; Santos, 2010).

Martín (2009, p. 115) incide en la importancia de la reflexión al asumir que “ninguna experiencia es del todo educativa si no ha sido reflexionada, si quien la vive no es

consciente de cómo contribuye a su formación”. En definitiva, como nos asegura tajante Battle (2009, p. 79): “no es posible educar en valores sin practicarlos”. No podemos pretender que el alumno acceda mágicamente a la solidaridad o a la empatía sin que antes practique actos solidarios o se ponga reiteradamente en la piel del otro, como actos conscientes, respetando así el principio de actividad al primar la aplicación de los conocimientos sobre la mera memorización.

Se echa de menos una planificación curricular en que, teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, la educación para la Paz; la tolerancia; el respeto a uno mismo, a los demás y al medio; la interculturalidad o la igualdad de oportunidades para ambos sexos, tengan su lugar y sus momentos programados y bien definidos. Fomentar valores y actitudes de paz, respeto, tolerancia, solidaridad y valoración de la diversidad como factores básicos de enriquecimiento individual y colectivo en una sociedad plural, diversa y rica en matices, como la aragonesa, como la española, debería ser un objetivo de todo proyecto educativo (García y López, 2009); debería formar parte de todo currículo sustentado en el conocimiento, respeto y valoración de los tres ámbitos vivenciales de la persona: uno mismo, los demás y el medio ambiente.

La UNESCO se preguntaba en el 2015 cómo sería el currículo humanista que propugna para que la educación sea entendida como un bien universal, en cuanto a los contenidos y los métodos:

En cuanto a aprender contenidos y métodos, un currículo humanista es, sin duda, el que plantea más preguntas que respuestas. Promociona el respeto por la diversidad y el rechazo de todo tipo de hegemonía -cultural-, estereotipos y sesgos. Es un currículo basado en la educación intercultural que permite la pluralidad de la sociedad garantizando el equilibrio entre pluralismo y valores universales (2015a, p. 44).

Una educación, un currículo basado en valores universales a pesar de que, como expresara Gardner (2011a, p. 26), “en la era digital fragmentada y polifónica, el ideal de las normas morales comunes parece cada vez más inalcanzable”. Puede que el camino por

recorrer se atisbe a menudo borrascoso y tan largo como esperanzado. Parece que siempre nos queda mucho por andar pero hemos de seguir avanzando, paso a paso para huir del relativismo axiológico inherente a la ausencia de educación; y luego... dejemos que el tiempo vaya dejando su poso nutriendo la semilla plantada en la escuela. No queremos ser ingenuos. Conseguir modificaciones a nivel de valores no es tarea de un curso. La escala de valores individual se esconde en la esencia ética de la persona y allí sólo se llega filtrando, gota a gota pero de forma repetida e incansable, pequeñas dosis de paz, de respeto, de solidaridad, de altruismo... Los valores, usando el símil de Parsons (2006), se cuecen a fuego lento; por eso los programas y actuaciones en torno a valores y actitudes orientados al desarrollo humano deben mantenerse en el tiempo prolongando su acción, permitiendo que se vayan consolidando y se conviertan en algo tan habitual como la sonrisa del niño (Pinos, 2006). Además, la complejidad de la tarea que comporta educar en valores y mejorar la convivencia en los centros, requiere, sin duda implicar a toda la comunidad educativa y, en particular, a todo el centro desde una planificación institucional conjunta (Bernal, 2012). Sabemos que no es fácil, pero no elegimos esta profesión porque fuera fácil ejercerla. Como escribe Vera (2008, p. 124): “educar en valores no es fácil, pero tampoco nadie nos asegura que lo fácil sea útil en términos de desarrollo humano”.

CAPÍTULO 3

LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

“Dar información es solo el principio de la responsabilidad de un profesor. El fin es estimular, incitar, motivar, elevar, desafiar, inspirar.”

Bruce R. Clark

3. La motivación escolar

Como ya explicamos anteriormente, el *Proyecto Alegría*, es esencialmente una intervención didáctica orientada al desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores y no un programa dirigido a la mejora de la motivación escolar. La motivación emerge de forma secundaria en este estudio con la única intención de constatar si la aplicación de un programa como este en el aula, con tareas de cierta complejidad, resulta o no motivante para el alumnado, dado que, como afirma De La Torre (2000), la motivación es la fuerza que empuja a la persona a adoptar una determinada conducta, y en el ámbito educativo, a adoptar una conducta favorable al aprendizaje. Parece claro que al margen de las aptitudes para el aprendizaje que pueda tener el niño, si algo no le mueve a tomar la decisión de aprender, si lo que tiene que hacer no le resulta atractivo de alguna manera, no pondrá en acción esas aptitudes con lo que la intervención didáctica perderá eficacia, su aprendizaje se verá comprometido y, posiblemente, su desmotivación crecerá (Mora, 2015).

Por tanto, la motivación escolar, el tercero de los conceptos que será considerado en relación al programa objeto de esta tesis, aun reconociéndolo como un condicionante clave de la utilidad de cualquier programa educativo, de los aprendizajes escolares y del rendimiento de los alumnos (García, 2008), tendrá un tratamiento mucho menos profundo que el dado a los dos precedentes capítulos y limitado a contemplar los aspectos esenciales del constructo, a comprender mejor la percepción que pueda tener el alumnado sobre el

grado de motivación que tiene ante el programa y, finalmente, a iluminar sobre posibles vías de mejora del mismo.

Autores relevantes en nuestro país como Alonso o González Fernández, son referencias esenciales para ahondar en el tema y en posibles instrumentos de evaluación, que, a priori, parecen ser muy escasos para las edades que nos ocupan en esta investigación, aunque de momento nos seguiremos centrando en definir la motivación. Burón (1994), afirma que la motivación hace referencia global a los motivos o alicientes que nos mueven a conseguir un objetivo. Ampliando las concepciones expuestas de Burón y de De La Torre, Reeve (2003, p. 5) define la motivación “como un conjunto de procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta”, añadiendo, por tanto, la idea de elección de una meta hacia la que se dirige nuestra acción, además de la energía que permite iniciarla y mantenerla. Es la misma visión de Good y Brophy (1996) al manifestar que la motivación explica el inicio, dirección, intensidad y persistencia de una conducta hacia una meta; o la de Myers (2005), cuando plantea que la motivación es la necesidad o el deseo que inicia, dirige y orienta la conducta hacia un determinado objetivo.

Pardo y Alonso (1999, p. 7) al hablar de motivación se refieren a “todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción”, incorporando nuevos factores al constructo. En definitiva, estamos ante unas dimensiones básicas de la motivación:

1. Inicio: Activación o puesta en marcha del esfuerzo para alcanzar un objetivo o meta.
2. Dirección: Determinación de la meta hacia donde dirigir el esfuerzo.
3. Intensidad: Cantidad de energía o esfuerzo que se está dispuesto a consumir.
4. Persistencia: Continuidad del esfuerzo pese a las dificultades.

Será el equilibrio entre las diversas dimensiones lo que defina la potencialidad real de esa motivación (Frias y Narváez, 2010).

En todos los casos emerge la relevancia del concepto como factor predictor de la conducta. Y lo que parece obvio es que el concepto de motivación va a variar en función

de la importancia que cada autor dé a los elementos o factores que intervienen en ella, pues como constructo hipotético que es, no es accesible a la observación directa y, por tanto, los motivos o fuerzas intrínseca que movilizan una acción permanecen ocultas al observador que solo podrá intentar comprenderlos interpretando los resultados, la conducta o la idea expresada (Arana, Meilán, Gordillo y Carro, 1997; Manassero y Vázquez, 1998; Myers, 2005; Frías y Narváez, 2010; Lobato y Madinabeitia, 2011; Cecilio y Alves, 2012).

La raíz latina *moveo, movi, motum* alude sencillamente a lo que mueve o tiene la virtud de mover, pero la motivación no es una variable sencilla sino más bien un constructo complejo que amalgama una importante variedad de factores como las experiencias previas, la percepción de la propia capacidad y competencia, los intereses e inclinaciones personales, el valor esperado, el contexto socio-cultural y otros (Romero y Pérez, 2009). Barca, do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008), se reafirman también en la complejidad del tema pues no existe una teoría unificada de la motivación que, de momento, solo puede ser explicada aunando diferentes enfoques teóricos y los conceptos con que las vinculan. Sin embargo, lo que nos interesa especialmente es ver en qué medida el programa resulta motivante para el alumnado sabiendo que si algo condiciona sustancialmente el que haya o no aprendizaje es la motivación con que éste se afronta (Alonso, 2005a; García, 2008). Estamos hablando ya de motivación escolar, como un proceso general que inicia y mantiene la conducta del alumno hacia el logro de una meta educativa involucrando tanto variables cognitivas, como las habilidades de pensamiento, y variables afectivas como el autoconcepto (Bañuelos, 1993).

Como afirma Alonso (1992, p. 24), “los niños más pequeños normalmente no están intrínsecamente motivados para trabajar por la consecución de muchas de las metas que el sistema escolar les propone”. Al hablar de motivación intrínseca estamos aludiendo a la ya clásica distinción entre este tipo de motivación, ligada a la propia satisfacción por el aprendizaje, frente a la motivación extrínseca que encuentra su razón de ser en la recompensa que se anhela, el castigo que se quiere evitar, en la búsqueda del prestigio o cualquier otra causa ajena al propio deseo de aprender. En palabras de (Aalsvoort, Lepola, Overtoom y Laitinen, 2013, p. 2): “Intrinsic motivation is defined as being moved because

the task/activity is inherently interesting or enjoyable. Extrinsic motivation refers to being moved because of an outside source”. Mientras que la motivación extrínseca muestra una influencia limitada hacia el aprendizaje, y siempre condicionada al mantenimiento de los refuerzos que la sustentan, la motivación intrínseca se hace más fuerte con los nuevos aprendizajes y es la que explica, para diversos autores, el éxito escolar y vital: “success both in the classroom and life is kindled and sustained through intrinsic motivation” (Bowman, 2007, p. 85). Cuánto más aprende un alumno intrínsecamente motivado, más motivado está hacia las tareas escolares, de forma que los alumnos motivados para el aprendizaje se comprometen en las tareas que creen que les ayudarán a aprender, prestan atención y se implican en el estudio; la consecuencia más razonables son los buenos resultados escolares. Por el contrario, como señalan Barca *et al.* (2008), los alumnos no motivados:

suelen prestar poca atención al desarrollo de las clases y no organizan ni preparan sus materiales (...) No les importa si no comprende o si no saben realizar unas determinadas tareas. Son alumnos no implicados y muy poco comprometidos con el trabajo y el esfuerzo por el aprendizaje. La consecuencia lógica es que los rendimientos de estos alumnos son pobres, muy bajos o bajos (Barca *et al.* 2008, p. 20).

El problema evidente es que no es tan fácil motivar a niños para que aprendan contenidos que vienen impuestos por las áreas curriculares, y que ellos no han elegido, y además con metodologías tradicionales expositivas y todavía muy ligadas al libro de texto como referente indiscutible de estudio. En consecuencia, los niños intrínsecamente motivados hacia el aprendizaje son ejemplares raros en la escuela tradicional, que sin embargo sí muestra, en muchos casos, buenos niveles de rendimiento que pueden explicarse a partir de una valoración menos negativa de fuentes extrínsecas de motivación como pueden ser el rendimiento o las fuentes sociales, tal y como defienden autoras como Hidi y Haracliewich (2000). De igual modo, la motivación internalizada (Harter, 1992), es decir, la de los alumnos que no disfrutan aprendiendo pero que se esfuerzan porque han asumido que es su deber o que estudiar es beneficioso para su vida, podría también

esclarecer un buen número de estos casos en las aulas; son niños que han asimilado como propios ciertos refuerzos o valores externos procedentes de sus padres o profesores. Desde esta concepción, el interés por el trabajo bien hecho, el esfuerzo, el sentido del deber, la responsabilidad, se convierten en valores relevantes para mejorar la motivación escolar o académica (González, 1997).

Asumiendo que la promoción de valores de responsabilidad y esfuerzo debería ser una constante de la actuación docente para avanzar también en la motivación internalizada, la actuación del programa evaluado, en relación a la motivación, se dirige prioritariamente a mejorar la motivación intrínseca proponiendo actividades y tareas atractivas para el niño, partiendo del cuento y el juego motor como punto de arranque y palanca sobre la que proponer aprendizajes escolares, y recurriendo a propuestas contextualizadas en los cuentos y en situaciones cotidianas y cercanas a la vida del alumno (Pinos, 2011).

La importancia de los contextos didácticos en relación a la motivación fue tratada al hablar de las tareas competenciales, en el capítulo 1, y ampliamente estudiada por Bernstein (1993) al diferenciar entre contextos de producción, de aplicación y de reproducción. En los contextos productivos, como cuando se le pide al alumnado que investigue, realice experimentos, diseñe o construya una obra artística o creativa, etc., la motivación intrínseca viene dada por la fascinación de descubrir o crear nuevos conocimientos o realidades que dan un claro valor al aprendizaje. En los contextos de aplicación del conocimiento como construir un circuito eléctrico, un reloj solar, un vehículo propulsado por aire, valorar varios presupuestos para calcular el coste por niño en una excursión, confeccionar su árbol genealógico, etc., el alumno usa el conocimiento para resolver problemas e interactuar con eficacia en situaciones naturales e incluso reales; en terminología de Sternberg (1985), estaría haciendo uso de su inteligencia práctica, por encima de la creativa, y el alumno se sentiría motivado intrínsecamente por el valor pragmático, de uso, que le da el conocimiento. Sin embargo, en los contextos, demasiado habituales, de reproducción del conocimiento en donde el alumno repite, memoriza, copia y transcribe (en realidad los contextos de reproducción se basan esencialmente en el uso descontextualizado del conocimiento), la motivación intrínseca se ve canjeada por la

extrínseca: intercambio de esfuerzo y logros por notas, refuerzos positivos o castigos, promoviendo aprendizajes superficiales más o menos costosos de adquirir pero prestos a olvidarse.

No existe en la actualidad una teoría unificada de la motivación sino que diversos enfoques conviven en un intento de abarcar toda la multiplicidad del constructo dado que, como señala González (2005), atender a un solo modelo teórico resulta insuficiente para comprender un fenómeno tan complejo como éste: “Research has demonstrated that individuals’ achievement motivation is a complex process involving many factors that interact to affect behavior, and it is unlikely that a single theory or set of related constructs can provide a complete explanation” (Li y Lee, 2004). Arana *et al.* (1997), categorizan las diversas teorías motivacionales en fisiológicas (las necesidades primarias y la búsqueda de la homeostasis como motor de la motivación), del aprendizaje (aprendizaje por condicionamiento y aprendizaje por modelaje), cognitivas (teoría de la disonancia cognitiva, teoría de la expectativa-valor, teoría de la atribución causal y teoría de metas) y sociales (necesidades secundarias: logro, afiliación, poder). Superado el modelo asociacionista-conductista, la psicología cognitiva ha ofrecido diversas perspectivas como la de la motivación de logro, o “tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso por el propio sujeto o por otros” (Garrido, 1986, p. 138). Surge también la teoría de la expectativa-valor, que estima que es la percepción subjetiva de la probabilidad de éxito o fracaso, y el valor que se da al resultado esperado, lo que define la motivación (Manassero y Vázquez, 1998). El estudio de las metas que guían la conducta y de las atribuciones causales contribuye a profundizar en la teoría del logro al buscar las causas y objetivos que explican nuestros resultados.

De acuerdo con los estudios de Pintrich y De Groot (1990), cabría hablar de cuatro dimensiones o componentes básicos de la motivación que interactúan entre sí:

1. El valor que el alumno otorga a las metas: ¿Para qué hago esta tarea? (Componente de valor).

2. La percepción de sus competencias: ¿Soy capaz de hacer esta tarea? (Componente de expectativa).
3. Las atribuciones causales: ¿Por qué hago esta tarea? (Componente de causa).
4. La respuesta emocional: ¿Cómo me siento al hacer esta tarea? (Componente afectivo).

Tomando como referencia a González-Pienda y Núñez (2002), encontramos una interpretación muy similar en la que la motivación presenta tres componentes o variables motivacionales: el valor o interés de las metas; la expectativa de capacidad o competencia, que se relaciona con las atribuciones causales, y las reacciones afectivas que nos llevan al autoconcepto. En la Figura 3.1 se pretende mostrar que la interacción de las tres variables explica en buena medida la motivación escolar (Barca *et al.*, 2008).



Figura 3.1 Variables motivacionales. Elaboración propia. Fuente: Pintrich y De Groot (1990); González-Pienda y Núñez (2002)

Al explicar las interacciones entre estos componentes de la motivación, diversos autores coinciden en que el proceso motivacional se inicia a partir de los resultados que

obtiene el sujeto (Weiner, 1986; Pintrich y Schunk, 2006; Barca *et al.* 2008). Estos resultados positivos o negativos, previstos o inesperados, suscitan una reacción afectiva y cognitiva que lleva a una valoración de la propia competencia (autoconcepto) y a la posterior búsqueda de explicaciones a lo ocurrido: las atribuciones causales.

3.1. Teoría de la orientación de metas

Esta teoría concibe que la conducta está dirigida por metas en la medida en que el ser humano se esfuerza por alcanzar aquello que considera valioso o positivo, rehuendo lo negativo. Numerosas investigaciones han encontrado que las metas de logro que persigue el estudiante se constituyen en variables determinantes de la motivación escolar y su rendimiento académico (Weiner, 1986; Alonso, 1992; Alonso, 2005a; González-Pienda, 2003; De la Fuente, 2004). La teoría de la motivación de logro fija su atención en los procesos cognitivos y sociales que sirven de estímulo o fuente de inspiración para alcanzar una meta. Las expectativas de éxito, como estimación del individuo sobre sus posibilidades o limitaciones, y el incentivo de alcanzar dicho éxito en función del desafío que representa, se constituyen en variables determinantes para la motivación de logro. Good y Brophy (1996) muestran que el grado de calidad en que el alumno cree que va a ejecutar una tarea y el grado en que valora las posibles recompensas de su realización, o sea, si percibe que la va a hacer bien, y que además le va a aportar consecuencias valiosas, determinan el esfuerzo que estará dispuesto a asumir. Es decir, siguiendo a Alonso (2005a), el grado de motivación con la que el alumno se enfrenta a la tarea escolar y al aprendizaje depende de tres clases de factores:

- El significado que la actividad o el aprendizaje propuesto tiene para él. El significado básico del aprendizaje dependerá de las metas que se tengan: aprender, recompensas materiales o sociales, etc.; de la utilidad apreciada; del carácter voluntario o impuesto con que se percibe la tarea.
- La percepción de las posibilidades que cree tener para superar las dificultades que conlleva ese aprendizaje. Por eso la tarea puede ser percibida como un reto o

como un obstáculo y el error como un estímulo para seguir mejorando o como un fracaso.

- El tiempo y el esfuerzo que cree que va a tener que dedicar para superar la tarea.

Si aceptamos que la motivación escolar hace referencia a una disposición continuada de valoración del aprendizaje, que se produce en el ámbito escolar, como una actividad satisfactoria y en la que merece la pena esforzarse, va a ser más fácil encontrarla en sujetos motivados intrínsecamente hacia el aprendizaje; en algunos casos porque el alumno encuentra las tareas placenteras, atractivas; en otros porque aunque no le resulten emocionantes les otorga significación de cara o obtener beneficios con su realización. Precisamente, los posibles motivos o metas que guían la conducta del alumno respecto al aprendizaje están en la base de muchas de las investigaciones sobre la motivación escolar porque, como afirman Pintrich y Schunk (2006), en la cabeza siempre tenemos algo que queremos lograr o evitar.

La teoría de Elliot (1999), al combinar los constructos de aproximación y evitación, con los de maestría (o aprendizaje) y rendimiento, propone cuatro metas de logro:

1. Metas de aproximación-maestría: el alumno busca aprender y mejorar sus capacidades.
2. Metas de evitación-maestría: el alumno quiere evitar la falta de aprendizaje.
3. Metas de aproximación-rendimiento: cuando lo que se persigue es mostrar un mejor resultado que los demás, sacar buenas calificaciones.
4. Metas de evitación-rendimiento: se quiere evitar quedar peor que los otros o sacar malas notas para evitar el castigo o la reprobación.

Desde una visión coincidente en lo esencial, la Fuente (2004), afirma que el alumnado básicamente se mueve por metas académicas o sociales. Estas metas académicas se concretan en *metas de aprendizaje*, cuando el estudiante encuentra satisfacción por aprender, y *metas de rendimiento*, centradas en hacer las tareas mejor que el resto o en evitar ese rendimiento. Las metas de aprendizaje se sustentan en motivaciones más

intrínsecas mientras que las metas de rendimientos se apoyan en disposiciones motivacionales más extrínsecas, lo que parece justificar la evidencia empírica de que los alumnos motivados por el aprendizaje se esfuerzan más, usan estrategias de pensamiento con mayor destreza y obtienen altos niveles de rendimiento, mientras que el alumnado motivado por el rendimiento o por evitar el fracaso, muestra menores niveles de esfuerzo, usa estrategias de pensamiento más simples y consigue resultados más limitados (Elliot, McGregor y Gable, 1999).

Las metas sociales se relacionan con el interés por buscar la aceptación de los demás o evitar su rechazo. Wentzel (1999) diferencia, dentro de ellas, entre *metas de relaciones sociales auto-assertivas*, que buscan reforzar la individualidad y la autodeterminación, y *metas de relaciones integradoras*, orientadas a las relaciones con los otros, la responsabilidad y la justicia. Las metas de relaciones integradoras son entendidas por autores como Guan, McBride y Xiang (2006), o González-Cutre, Sicilia y Morenos (2010), como el resultado de considerar las metas de responsabilidad por las que el alumno trata de respetar las reglas y el papel que socialmente se le atribuye, y las metas de relación social que reflejan el interés por estar bien con los demás y conseguir amistades.

Alonso (1991, 1992) recogiendo las aportaciones de numerosos autores, agrupa las metas que orientan el aprendizaje escolar en cinco categorías no excluyentes, es decir, que pueden darse combinadas en el alumno, pues lo que debe quedar claro es que en las situaciones reales de aula los diferentes tipos de metas, de aprendizaje, de rendimiento, sociales, se combinan; e incluso, como afirma De la Fuente (2004, p. 47) con “un efecto multiplicativo positivo en el rendimiento”. La Tabla 3.1, muestra la clasificación de Alonso que acabo de mencionar:

Tabla 3.1 *Metas que orientan el aprendizaje escolar*

<p>Metas relacionadas con la tarea:</p> <p>Hago bien la tarea para aumentar mi competencia, para aprender.</p> <p>Hago bien la tarea porque es novedosa, o porque siento que la domino.</p>
<p>Metas relacionadas con la posibilidad de elegir:</p> <p>Hago bien la tarea porque yo la he elegido libremente.</p>
<p>Metas relacionadas con la autoestima: Respecto al nivel socialmente establecido...</p> <p>Hago bien la tarea para conseguir una evaluación positiva de mi propia competencia, para sentirme orgulloso.</p> <p>Hago bien la tarea para evitar una evaluación negativa de mi propia competencia, para evitar vergüenza o humillación.</p>
<p>Metas sociales: Respecto a la aprobación de padres, profesores, compañeros...</p> <p>Hago bien la tarea para ser aceptado socialmente.</p> <p>Hago bien la tarea para no ser rechazado socialmente.</p>
<p>Metas externas:</p> <p>Hago bien la tarea para conseguir una recompensa o premio.</p> <p>Hago bien la tarea para evitar un castigo.</p>

Elaboración propia. Fuente: Alonso (1992)

Los tres últimos grupos de metas se presentan dualmente enfrentadas y aunque pueda parecer que en realidad hablamos de lo mismo desde un enfoque positivo o negativo, Alonso (1992), se ha ocupado de comprobar que son parcialmente independientes.

3.2. Teoría de las atribuciones causales

Como antes expusimos, a partir de los resultados obtenidos el alumno busca las causas que explican su rendimiento. Los juicios que el propio sujeto emite sobre esas

causas afectan al grado de motivación, según declararan Weiner (1986) o Bandura (1997), generando expectativas y respuestas emocionales positivas o negativas. Expectativas entendidas como la percepción subjetiva del estudiante de la probabilidad futura de éxito o fracaso que se vincularía con emociones también positivas (orgullo, satisfacción, alegría) o negativas (humillación, vergüenza, pena, enfado) (Santrock, 2002).

La Tabla 3.2 exhibe las cuatro causas que más frecuentemente determinan la conducta o los resultados, según la percepción del estudiante, atendiendo dónde se sitúa la causa, dentro o fuera del sujeto, y la variable de estabilidad o consistencia:

Tabla 3.2 *Atribuciones causales más comunes de los resultados ante una tarea*

		Estabilidad	
		Estable	Inestable
Ubicación			
Interna		Capacidad	Esfuerzo
Externa		Dificultad de la tarea	Azar

Elaboración propia. Fuente: Weiner (1986)

Una tercera dimensión, la controlabilidad, fue incorporada por Weiner para diferenciar si las causas se encuentran o no bajo el control de la propia voluntad del individuo. Así la propia capacidad y la dificultad de la tarea o contenido tienden a ser percibidas como determinantes estables, que no varían apenas con el paso del tiempo o con el cambio de circunstancias. La suerte y el compromiso o esfuerzo con el que se afronta el estudio o la tarea se perciben como poco estables. Ahora bien, la consistente capacidad y el inestable esfuerzo se localizan en el propio sujeto, con la diferencia de que el esfuerzo está bajo su control pero no en la misma medida que la capacidad. Por contra la dificultad de la tarea o el azar están fuera del sujeto y escapan a su control.

Cuando los resultados positivos son atribuidos a causas estables, y más todavía si son internas, como las aptitudes o competencias personales, la motivación y las expectativas de éxito futuras serán altas. Por motivos similares, los rendimientos negativos que se asocian a estas mismas variables abocan a expectativas de fracaso y a la desmotivación. Por el contrario, resultados justificados por causas inestables como la mala suerte, y más si son controlables, como el esfuerzo, pueden llegar a suscitar expectativas futuras prometedoras cuando el rendimiento ha sido negativo porque las cosas podrían ser distintas. Tal y como indica Witrock (1997), cuando el alumno atribuye al esfuerzo su éxito o fracaso se puede sentir motivado pues son variables que puede controlar y, por tanto, mantener o cambiar; pero, por la misma razón antes vista, puede ocurrir que logros positivos atribuidos a la suerte o al esfuerzo no intensifiquen sus expectativas de éxito aun cuando los resultados fueron positivos, porque esos resultados pueden variar en el futuro. En este contexto, van a ser factores emocionales como el autoconcepto o la autoestima los que marquen la diferencia entre que ante determinado rendimiento atribuido al esfuerzo, aumenten o disminuyan las expectativas de éxito del alumno.

Barca *et al.* (2008) ofrecen las conclusiones de diversas investigaciones que si bien afectan al ámbito de Educación Secundaria pueden evidenciar una razonable transferencia en edades inferiores; en ellas señalan que los alumnos con alto rendimiento académico atribuyen habitualmente su éxito a su propia capacidad y esfuerzo, mientras que encuentran la causa del fracaso solo en la falta de trabajo; frente a ellos, los alumnos con bajo rendimiento académico recurren para explicar sus pobres resultados a un repertorio más amplio de atribuciones causales entre las que prevalecen su baja capacidad, la falta de esfuerzo, el profesorado o el azar. Merece la pena resaltar en este segundo tipo de alumnado, que se hace notoria la búsqueda de causas externas para justificar su rendimiento.

3.3. El autoconcepto

Los motivos o metas y las atribuciones causales explican, como acabamos de ver, parte de la motivación escolar pero no son los únicos factores a tener en cuenta. La

importancia de la vertiente emocional ha sido destacada por multitud de autores (Zubiri, 1993; Goleman, 1996; Cohen, 2003; Pintor, González y Gil, 2005; Segura y Arcas, 2007; Núñez, 2009). Entendiendo la influencia mutua entre las diversas variables, Veira, Ferreiro y Buceta (2009) ponen el acento en variables tanto cognitivas, por ejemplo las habilidades de pensamiento o las conductas instrumentales, como en variables afectivas, principalmente la autovaloración y el autoconcepto. Lo que nos vienen a decir estas autoras es que el rendimiento escolar depende tanto de la capacidad real del estudiante como de su capacidad percibida, de modo que el autoconcepto académico se constituye en una variable realmente relevante en la motivación. Y se ha incidido en el autoconcepto académico pues parece que el autoconcepto general no repercute significativamente en los resultados escolares, mientras que el académico es una buena variable predictora (Íbid, 2009). Esta incidencia en los resultados es preciso indicar que es bidireccional, de forma que si el autoconcepto académico es una variable determinante del rendimiento, los logros o resultados son una variable determinante del autoconcepto, si atendemos a su propia conceptualización, y a nuestra experiencia docente.

El autoconcepto académico es una evaluación indicativa de cómo se percibe el alumno a sí mismo como estudiante a partir de una serie de creencias que surgen de la interpretación que hace de su propia experiencia y de otros agentes externos del ambiente o personas significativas, así como de las atribuciones causales que adopte frente a sus resultados escolares (Barca *et al.*, 2008). Es decir, el autoconcepto incorpora por un lado aspectos meramente descriptivos de uno mismo, lo que entendemos como autoimagen, junto con elementos valorativos sobre esa autoimagen, y que configuran lo que denominaríamos como autoestima (Romero y Pérez, 2009). Es una concepción integradora del autoconcepto como:

el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (...) como resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos (Núñez, 2009, p. 51).

Separando ambas vertientes, la descriptiva que se corresponde con la autoimagen, y la valorativa, que se corresponde con la autoestima, para algunos autores mientras que el autoconcepto hace referencia a la concepción o representación interna y cognitiva que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, la autoestima alude a la valoración o enjuiciamiento de ese autoconcepto (Hidalgo y Palacios, 1990; Broc, 1994).

La visión del autoconcepto que integra la dimensión descriptiva y valorativa antes presentada muestra numerosos puntos de encuentro con las ya mencionadas *expectativas*; a partir de autores como Sánchez (1993), podría afirmarse que las expectativas son juicios o estimaciones del alumno sobre sus capacidades escolares que orientan y modulan sus acciones para alcanzar los logros de aprendizaje. Como estimaciones o juicios que son, presentan una naturaleza subjetiva, igual que las percepciones y creencias que fundamentan el autoconcepto, y al igual que éste están basadas en las experiencias previas y en lo que padres, maestros y compañeros esperan de los alumnos (Acosta, 1998).

Comprobamos la interrelación de los diferentes modelos teóricos, que ya se ha puesto de manifiesto en diferentes momentos, y reaparece ahora de nuevo al comprobar cómo el autoconcepto influye en las correlaciones causales, esto es, en la interpretación que el alumno hace sobre las causas a las que atribuye sus resultados. Así un autoconcepto positivo correlaciona favorablemente con causas controlables, como el esfuerzo o la capacidad personal, mientras que el autoconcepto negativo se vincula con causas externas y no manejables por el sujeto como la dificultad de la tarea o la mala suerte (Romero y Pérez, 2009).

3.4. Orientaciones para la mejora de la motivación escolar

Como se ha podido evidenciar, la motivación escolar no solo es explicable a partir de variables personales como las atribuciones causales, metas o el autoconcepto, sino que los contextos ambientales o didácticos, el clima de aula o el profesor, entre otros factores, también son determinantes (Ames, 1992). A partir de Ausubel *et al.* (1983), Alonso (1992,

2005a, 2007) y Bono (2010), podemos esbozar una propuesta dirigida a los docentes con una serie de principios para mejorar la motivación escolar de su alumnado:

1. Presentar la tarea o contenido y sus objetivos de forma atractiva para suscitar el interés y la curiosidad del alumnado:

- Anunciando los objetivos explícita y claramente.
- Proponiendo objetivos y tareas adecuados a la capacidad de cada alumno de forma que generen sensación de competencia; es decir, con una complejidad razonable para que supongan un reto pero alcanzable con cierto esfuerzo. El fracaso reiterado es el depredador primario de la motivación pero lo fácil tampoco la abona, por lo que habría que proponer metas factibles de alcanzar lo suficientemente específicas, difíciles y desafiantes (Leidecker y Hall, 1989).
- Con información nueva, incierta, sorprendente. Como dice Mora (2015, p. 82) “la curiosidad, lo que es diferente y sobresale del entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento”.
- Planteando problemas que hay que resolver.
- Variando los elementos de la tarea para mantener la atención, así como los materiales y soportes.

2. Mostrar la relevancia del contenido o tarea:

- Relacionándolo con los conocimientos o experiencias previas del alumnado (aprendizaje significativo) o sus propios valores.
- Relacionándolo con problemáticas actuales.
- Mostrando, si es posible mediante ejemplos, la meta para la que puede ser importante lo que se va a aprender o hacer (aprendizaje funcional).

3. Organizar la actividad en grupos cooperativos, si lo permite la naturaleza de la tarea, evitando crear un clima competitivo en clase. La organización cooperativa de la actividad o individual, pero no competitiva, produce mejores resultados de aprendizaje.

4. Facilitar la percepción de autonomía ofreciendo el máximo de opciones de actuación.
5. Orientar la atención del alumnado:
 - Antes de la tarea: Hacia el proceso de solución, más que hacia el resultado.
 - Durante la tarea: Hacia metas realistas dividiendo la tarea en pasos, y hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades.
 - Después de la tarea: Orientar la retroalimentación del resultado hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y cómo, y de que, aunque se haya equivocado, seguimos confiando en él o ella.
6. Enseñar explícitamente:
 - Que la inteligencia es modificable, porque asumir que puede mejorar invita a afrontar desafíos, a aceptar los errores y revisar las propias estrategias de aprendizaje (Valenzuela, 2007).
 - Que cada cual es el principal responsable de los resultados que obtiene por lo que puede modificarlos y controlarlos.
 - Que debemos tomar conciencia de los factores que nos hacen estar más o menos motivado.
7. Ser ejemplo de los comportamientos y valores que se tratan de transmitir a la hora de afrontar las tareas y valorarlas.
8. Evaluar de forma:
 - Que los alumnos perciban la evaluación como una oportunidad de aprendizaje (evaluación formadora y auténtica, autoevaluación y coevaluación), mostrando información sobre los avances y problemas y cómo resolverlos. Acompañar la comunicación de resultados de mensajes que den confianza al alumno sobre sus posibilidades.
 - Que se rehúya en lo posible la comparación, evitando hacer pública la información de resultados de evaluación, especialmente cuando es negativa.

- Que el alumno tenga la sensación de que participa en los criterios de valoración.

Terminamos este capítulo, recogiendo cómo algunos de estos principios, de forma más o menos explícita, son considerados en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en sus orientaciones metodológicas para afrontar con éxito el aprendizaje competencial, al decirnos que:

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos (BOE nº 25, 29/01/2015, p. 7002-7003).

Porque “el docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje” (Sola y Moreno, 2005, p. 125-126). Comprobamos como tanto la investigación como la normativa son conscientes de la importancia de la motivación para explicar la conducta humana, y en el contexto de este trabajo, el factor decisivo que los recursos didácticos, el papel docente y la metodología educativa pueden tener en la conducta escolar del alumnado.

CAPÍTULO 4

LAS BUENAS PREGUNTAS

4. Las buenas preguntas

“Ni el problema ni la pregunta son conocimientos -al contrario, son reconocimientos de ignorancias-, pero abren espacio al conocimiento, impulsando al investigador más allá de lo que sabe. La inteligencia no es, por tanto, la capacidad para resolver problemas, sino, sobre todo, para plantear problemas.”

(Marina, 1993, p. 336)

Iniciamos un breve pero estimulante capítulo por cuanto el talento de nuestra especie para formularse preguntas, y sentirse atraído a responderlas, está en el origen de la propia cultura humana y el conocimiento (Wartosfsky, 1968), e inerva una de nuestras capacidades más distintivas, la inteligencia, que “no es un ingenioso sistema de respuestas, sino un incansable sistema de preguntas” (Marina, 1993, p. 149).

La indagación del uso de las preguntas en el programa investigado emerge, como ya se puso de manifiesto, en momentos avanzados de este estudio tras las sucesivas revisiones a las que, desde un modelo de reflexión-acción, se iban sometiendo las tareas competenciales propuestas. La preocupación por la calidad y adecuación de las preguntas incluidas en las diferentes propuestas de trabajo del alumnado, teniendo en cuenta los objetivos de las mismas, sugería analizar las actividades desde un marco teórico consistente. Entendiendo que el análisis de la preguntas de las tareas del programa, aun aflorando como un propósito secundario de esta investigación, puede aportar información relevante al estudio del *imput* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), parecía necesario incorporar, aunque fuera someramente, un marco teórico sobre esta cuestión.

Aceptado que la evaluación debe ser coherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tipología de preguntas con la que se construye una prueba de evaluación es diferente si se ha enseñado insistiendo en la memoria o si se ha enseñado enfatizando la resolución creativa de los problemas o la reflexión crítica (Anijovich, Malbergier y Sigal,

2004), y, sin embargo, ya se ha comentado el problema que supone la distancia entre las pruebas oficiales externas de evaluación de las competencias del alumnado y lo que realmente se hace en el aula para desarrollarlas. Ante pruebas que enfatizan los procesos de interpretación y reflexión en torno a la información y el conocimiento, no parece lógico enfrentarse en el aula a actividades o tareas meramente memorísticas. Observar hasta qué punto las propuestas de aprendizaje del proyecto Alegría son congruentes con los procesos cognitivos más vinculados al desarrollo competencial tiene interés en esta investigación, pues si efectivamente ponen en juego las capacidades y competencias del alumno, aun cuando éste se equivoque, estamos creando oportunidades para su desarrollo (Blanco y García 2010).

4.1. El valor de las preguntas en el acto didáctico

Morata y Rodríguez entienden que la interrogación didáctica es “la solicitud verbal o gestual que exige una respuesta también verbal o factual, y que se realiza en contextos educativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (1997, p. 155). Además de la función evaluativa que puede adoptar la interrogación en el aula, tanto si es oral o se presenta de forma escrita tras un determinado contexto, la pregunta también puede ser usada con una intencionalidad de aprendizaje; hasta el punto que autores como Valera y Madriz (2002) suscriben que sería imposible la enseñanza, y por tanto el aprendizaje, sin preguntas. Lo que espera el docente de ella es que sus alumnos generen aprendizajes usando determinadas operaciones mentales (Vidal-Abarca, Gilabert y Rouet, 2005). Como se cuestionan estos autores resulta relevante valorar si todas las preguntas ayudan al aprendizaje y a consolidar procesamientos mentales de igual modo o hay algunas mejores que otras. Ciertamente el valor crucial de las preguntas para el aprendizaje ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores por su poder para evocar y estimular, pero también por su influencia para aniquilar la imaginación, el pensamiento y la acción, según el uso que de ellas se haga o cuando son sustituidas directamente por las respuestas (Morata y Rodríguez, 1997; Sadker y Sadker, 2000; Márquez y Tort, 2006).

Como ya expusimos en el capítulo 2, la UNESCO propone que un currículo humanista, en cuanto a contenidos y métodos, es el que plantea más preguntas que respuestas (2015a). Pero no es solo una cuestión de cantidad, no se trata solo de plantear muchas cuestiones. La investigación sobre el uso de las preguntas en el acto didáctico parece indicar que en el aula se pregunta mucho (Pro, 1999), aunque la mayoría de los docentes desconocen, o al menos no usan, técnicas de interrogación o construcción de preguntas efectivas (Colás, 1983). El reconocimiento de que la interacción pregunta-respuesta es sustancial al proceso de aprendizaje y a la comunicación es una apreciación unánime (León, Peñalba y Escudero, 2002; Márquez y Tort, 2006), pero también es bastante generalizable que las aulas están llenas de preguntas pero vacías de indagación (Escudero, 2013).

Que el 80% de las interacciones verbales que se producen en el aula correspondan a preguntas y sus respuestas no es ninguna buena noticia si el tipo de interrogación se orienta únicamente a mostrar o desarrollar la repetición memorística o procesos de comprensión superficiales (Sadker y Sadker, 2000), olvidando que la pregunta es el punto de partida y llegada de todo aprendizaje profundo (Mazzitelli, Maturana y Macías, 2009). Y es que, de acuerdo al tipo de diseño, la pregunta aporta información sobre los procesos de pensamiento que a su vez contribuye a desarrollar (López e Hinojosa, 2000): pobres si la pregunta es de bajo nivel y valiosos si son de nivel alto.

Resulta también preocupante constatar como la profusión de preguntas en el aula, que a priori podría estimarse como positivo, diluye su potencial valor educativo por la escasa paciencia que tenemos los docentes para que el alumno dé sus respuestas (Cañas y Novak, 2006). Que entre la pregunta y la siguiente interacción verbal del docente discorra tan solo un segundo de media, da idea de la superficialidad de las posibles respuestas y la escasa importancia que realmente el docente les da cuando antes de permitir que el alumno responda ya está repitiendo la pregunta, aclarándola o lanzándola a otro alumno (Rowe, 1974; Flanders, 1977). El equivalente de este error en las tareas escritas pasaría por no proporcionar el suficiente tiempo de respuesta al estudiante para completar la actividad. Tanto en las interacciones verbales como en las escritas, la investigación ha demostrado

que las respuestas del alumnado son cualitativa y cuantitativamente más ricas cuando el profesor deja el tiempo suficiente para reflexionar. En las preguntas orales, tan solo aumentar ese segundo de espera hasta tres o cinco segundos, repercute en una participación más activa del alumno y en la calidad de sus respuestas (Cañas y Novak, 2006).

La pregunta es, como acabamos de ver, clave en la educación al igual que lo es para la investigación; es consustancial a la ciencia y al aprender pues cuanto más sabemos o descubrimos, más interrogantes se nos presentan. Los conocimientos fiables son como una esfera que aumenta de tamaño a medida que la comprensión humana avanza. En cualquier momento de la historia la superficie de nuestra esfera de comprensión representa la frontera entre lo conocido y lo desconocido. Cuanto más sabemos más crece la esfera de conocimientos fiables; pero, por otra parte, su superficie también va aumentando y lindando cada vez más con una porción más grande de lo desconocido. Por consiguiente, cuanto más sabemos más conscientes somos de lo mucho que no sabemos, pues cada pregunta que responde la ciencia suscita muchas más. Marinoff (2006, p. 95-96), tal y como hemos querido expresar en la Figura 4.1.

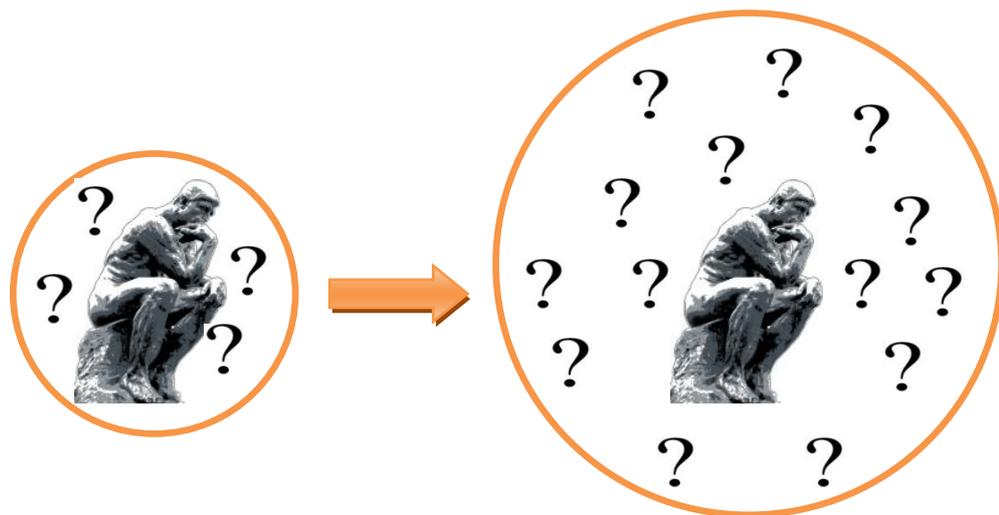


Figura 4.1 Conforme aumenta la esfera del conocimiento aumentan también las preguntas. Elaboración propia. Fuente: Marinoff (2006)

4.2. Clasificación de las preguntas

El ya clásico modelo de estudio de las interacciones didácticas entre profesores y alumnos de Flanders (1977), establece diez categorías observables de interacción entre las que se incluyen la formulación de preguntas y el dar instrucciones. Aunque se centra en los intercambios lingüísticos de naturaleza oral, algunas son perfectamente trasladables al ámbito de las interacciones escritas que se producen al presentar al alumno una propuesta de trabajo en ese formato.

Colás (1983), Bellack (1996, en Sotos, 2001), Márquez y Tort (2006) constatan que el acto pedagógico más usado por los docentes es el de sollicitación y se manifiesta a través de proposiciones imperativas, enunciativas o interrogativas, con el denominador común de que, sea cual sea la forma que adquiera, el docente espera una respuesta del alumno. Se trata de formulaciones equivalentes a las preguntas, aunque no estén incluidas entre signos de interrogación, pues solicitan del alumno una respuesta oral, escrita o de otro tipo (Morata y Rodríguez, 1997). Este enfoque es perfectamente aplicable a las tareas escritas, lo cual podría darnos pistas para un primer nivel de análisis de las mismas. De los tres tipos de proposiciones las preguntas, “por su número y por su poder” (Sotos, 2001, p. 262), son las dominantes, entre otros motivos porque solicita una respuesta inmediata difícil de rehuir y porque, para algunos autores como Taba (1964), la formulación correcta de las preguntas es el acto docente más potente para promover aprendizajes sustentados en operaciones mentales o procesos cognitivos superiores, y no la simple memoria.

De los múltiples sistemas de clasificación de las preguntas, y las sollicitaciones en general, es posible que la más conocida sea la taxonomía de objetivos de Bloom (1971) al poder conectar cada uno de los seis niveles cognitivos que propone con las preguntas o sollicitaciones más idóneas para promover esos procesos de pensamiento. Los seis niveles propuestos por Bloom son:

1. Conocimiento: Solicita al alumno que perciba, reconozca o recuerde una información. Es un proceso cognitivo esencial por cuanto aporta información indispensable para poner en acción el resto de procesos pero no debería constituirse

en el núcleo fundamental de las propuestas didácticas ya que contribuye solo de forma superficial a la comprensión de lo estudiado.

2. **Comprensión:** Además de encontrar o recordar la información, ahora se pide al alumno que la relacione, clasifique, organice, interprete...
3. **Aplicación:** El conocimiento adquirido o mostrado se aplica para resolver problemas o actividades a partir de la decisión consciente del alumno; es decir el alumno decide qué conocimiento debe poner en acción o le es útil para resolver esa cuestión y lo usa.
4. **Análisis:** Supone un nivel profundo de comprensión al requerir al alumno que identifique las partes de un todo y las relaciones de interdependencia que se producen entre ellas, que reflexiones sobre causas y consecuencias, que compare atendiendo a similitudes y diferencias, que jerarquice y relacione medios y fines.
5. **Síntesis:** Progresando en complejidad, la síntesis requiere la comprensión de las relaciones entre las partes para explicar el todo, integrar el conocimiento y mostrarlo de forma resumida, resolver problemas, incluso de manera original.
6. **Evaluación:** Implica la valoración razonada de hechos, ideas, problemas, productos aplicando su conocimiento, su experiencia, su opinión personal.

Anderson y Krathwohl (2001) posicionaron la creación como cúspide de la pirámide de Bloom por encima de la evaluación al implicar diseños, construcciones o elaboraciones personales, novedosas e imaginativas tomando como base los escalones precedentes. Retomando y ampliando la adaptación de Pinos (2012, p. 82-83) de esta taxonomía que se recogía en el capítulo 1, mostramos en la Tabla 4.1 una estructura de 8 niveles que parte de los procesos de orden inferior dividiendo el *conocimiento* en *percepción* y *memoria*, para avanzar progresivamente hacia los de orden superior en los que a la *evaluación* se suma la *creatividad*. Añadimos ahora ejemplos de preguntas o solicitudes para promover esos procesos cognitivos o analizar las interacciones orales o escritas.

Tabla 4.1. Niveles cognitivos, verbos asociados a cada nivel y ejemplos de preguntas o solicitudes

NIVEL	VERBOS ASOCIADOS	EJEMPLOS DE PREGUNTAS O SOLICITACIONES
PERCEPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Observar • Ver • Escuchar atentamente • Percibir (los propios movimientos, sensaciones corporales) • Localizar • Identificar • Extraer información • Buscar • Encontrar 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles de los siguientes sonidos son agudos? • Marca los 3 elementos que no deberían estar en esta ilustración de la Prehistoria. • ¿Cuántos mamíferos hay en la foto y a qué especie pertenece cada uno? • Señala las palabras esdrújulas de este poema.
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar • Memorizar • Reconocer • Listar • Identificar • Relacionar • Definir • Enumerar • Nombrar • Subrayar 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el planeta más cercano al Sol? • Relaciona cada uno de estos trabajos con el sector económico al que pertenece. • ¿7 x 9? • ¿Quién escribió El Quijote? • Nombra tres características de los mamíferos.
COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Resumir • Inferir • Clasificar • Explicar • Ejemplificar • Convertir • Comprender • Reflexionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica estas palabras por familias semánticas. • ¿Cuál es la idea principal de esta noticia? • Explica la cadena trófica que muestra la ilustración. • ¿En qué se parece lo que ocurre en el cuento a lo que ocurre en tu clase?
APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Producir • Resolver • Describir • Narrar • Ejemplificar 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos metros de cerca necesitamos para vallar un campo rectangular de 40m x 95m.? • Escribe una quintilla sobre la amistad.

NIVEL	VERBOS ASOCIADOS	EJEMPLOS DE PREGUNTAS O SOLICITACIONES
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar • Definir de forma personal • Usar • Utilizar • Calcular • Demostrar • Diseñar • Planificar • Ejecutar • Ilustrar • Entrevistar • Diseñar • Montar • Organizar 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de polea sería más eficiente para subir esta carga? • Mide el perímetro del gimnasio usando tres métodos diferentes. • Describe dos situaciones escolares en las que podría ser útil lo que acabamos de ver en el vídeo. • ¿Cómo demostrarías gráficamente que puedes dibujar cualquier figura a partir de formas geométricas? • Organiza una liguilla de minibasquet para 5 equipos.
ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar • Subrayar • Destacar • Comparar • Distinguir • Clasificar • Estructurar • Ordenar • Organizar • Determinar • Jerarquizar • Deducir • Relacionar causas y efectos • Relacionar las partes y el todo • Relacionar medios y fines 	<ul style="list-style-type: none"> • Compara estos dos menús. • ¿Cuáles son las piezas más importantes de la bicicleta para explicar cómo se mueve? • Ordena los siguientes conceptos en categorías y en orden de jerarquía. • ¿Qué consecuencias puede acarrear el abuso de la bollería industrial en la dieta? • Observando el diseño de esta máquina, ¿para qué puede servir? • ¿Por qué las sombrillas de playa son de color claro?
SÍNTESIS	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer • Generalizar • Inducir • Compilar • Resumir • Sintetizar • Esquematisar • Elaborar cuadros sinópticos • Elaborar mapas de contenido: conceptuales o mentales • Crear índices 	<ul style="list-style-type: none"> • Expón oralmente en 5 minutos, los resultados de tu investigación. • ¿Qué título pondrías a este artículo? • Representa en un mapa conceptual los aspectos esenciales del tema. • ¿Cómo podríamos medir la altura del árbol del patio, sin subirnos a él y usando la trigonometría?

NIVEL	VERBOS ASOCIADOS	EJEMPLOS DE PREGUNTAS O SOLICITACIONES
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar • Elaborar hipótesis • Combinar • Integrar 	<ul style="list-style-type: none"> • Usando dibujos y palabras clave, representa en una línea del tiempo los periodos de la Historia.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir lo fundamental de lo accesorio • Interpretar • Determinar criterios • Revisar • Priorizar • Enjuiciar • Estimar • Evaluar • Valorar • Juzgar • Criticar • Corregir 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de las consecuencias analizadas, ¿cuál es la mejor solución al problema? • ¿Cuáles son para ti los tres argumentos más relevantes que apoyan la teoría de la evolución? • Corrige la prueba de tu compañero usando la rúbrica de evaluación. • ¿Qué fiabilidad le das a la información que aparece en esta noticia y por qué?
CREACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar • Construir • Planear • Planificar • Idear • Producir • Elaborar • Crear • Programar • Inventar • Imaginar • Componer 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña un plan de actuación eficaz para suspender la asignatura. • Escribe un cuento a partir de estas palabras: piruleta, pirata, paracaídas. • Crea con tus compañeros una coreografía de acrosport con soporte musical. • ¿Cuáles son los 10 inventos, todavía no inventados, más urgentes que necesita la humanidad?

Elaboración propia. Fuente: Pinos (2012)

Categorizar las preguntas con una taxonomía de este tipo no está exento de ciertas limitaciones cuando se aplica a la construcción de preguntas en el aula, pues las experiencias educativas previas del alumno o, por ejemplo, que un determinado tipo de pregunta sea o no habitualmente usado por el profesor, puede llevar a que la respuesta, aun

siendo correcta, sea más debida a procesos de reconocimiento y memoria que al proceso al que responde tipológicamente (Nigro, 1995).

Chiang y Díaz (2011), con algunas modificaciones respecto a la propuesta original de Bloom y la adaptación de la misma de Sanders (1966, citado por Colás, 1983), clasifican las preguntas en:

- Preguntas de conocimiento o memorísticas
- Preguntas de traducción
- Preguntas de comprensión o interpretación
- Preguntas de aplicación
- Preguntas de análisis
- Preguntas de síntesis o creativas
- Preguntas de evaluación
- Preguntas facilitadoras del aprendizaje

La correspondencia entre ambas taxonomías es bastante alta y tan solo se distancia en las preguntas de traducción que invitan a responder cambiando la información recibida a otra forma de expresión: las propias palabras o mediante recursos gráficos como un dibujo, esquema, etc.; y las preguntas facilitadoras del aprendizaje, que tienen utilidad en contextos de expresión oral para facilitar y ahondar en el aprendizaje y el pensamiento profundo, y que estos dos autores dividen a su vez en: Estimuladoras, reforzadoras, desencadenantes, aclaratorias, divergentes y convergentes.

Muñoz, Sbert y Sbert (1996) ofrecen una curiosa clasificación de las preguntas que pueden presentarse a partir de un texto escrito que, aunque ha sido realizada por alumnos de 4º de Educación Primaria, muestra más que palpables coincidencias con algunos tipos ya presentados:

- Las que no hay que pensar mucho porque la respuesta está en el texto.
- Las que hacen hablar de uno mismo: cómo somos, qué pensamos...
- La que hacen pensar en el significado de las palabras.

- Las que hacen recordar o buscar información.
- Las que hacen imaginar, crear o inventar la respuesta.

Los alumnos de 7º curso (el equivalente actual a 1º de Educación Secundaria Obligatoria) acordaron esta otra:

- Las que encuentras la respuesta en el texto.
- Las de opinión.
- Las que requieren información que no está en el texto.
- Las que obligan a establecer relaciones.
- Las que obligan a sacar conclusiones.

Lago (1990) plantea una tipificación de las preguntas extremadamente simple y, quizá también por ello, atractiva si atendemos a que, en buena medida, la construcción del aprendizaje no deja de ser una asociación entre buenas preguntas y buenas respuestas (Morata y Rodríguez, 1997). Así, Lago distingue entre:

- Buenas preguntas: Invitan al alumnado a participar activamente en la conversación o a involucrarse en la producción del conocimiento. Son preguntas exploratorias e investigadoras:

Éstas parten del supuesto de que quien pregunta, o no sabe realmente la respuesta, o considera que su respuesta es una respuesta válida entre muchas otras y, por tanto, está realmente interesado en las respuestas. Son pues, preguntas abiertas que posibilitan y motivan al oyente a dar su propia respuesta, no la respuesta esperada o ya determinada”. (Lago, 1990, p. 63)

- Malas preguntas: Persiguen ratificar una información determinada; el alumno no piensa más allá de responder a cuestiones cerradas. Dentro de éstas tenemos las:
 - Preguntas retóricas: En realidad no buscan una respuesta. Por ejemplo: “¿Ganar en lo más importante del juego? Evidentemente no, porque...”
 - Preguntas cerradas: Condicionan la respuesta esperada porque ya se da. “Las personas son lo más importante del juego, ¿verdad?”.

- Preguntas de confirmación u oraciones enunciativas usadas como preguntas: Realmente solicitan una mera confirmación o desacuerdo con la pregunta: “¿Las personas son lo más importante del juego?”

Hasta cierto punto, las tipologías de Lago correlacionan en gran medida con la taxonomía de Smith (1979, citado por Beuchat, 1980), o la de McCormick y Pressley (1997), al distinguir todos estos autores entre dos tipos básicos:

- Preguntas de alto nivel cognitivo: Aquellas que estimulan procesos cognitivos superiores o de cierta complejidad como la interpretación, la aplicación o la reflexión, pues requieren interpretar y razonar sobre la información que han estudiado o se les presenta. Las preguntas abiertas, aunque no con carácter exclusivo, se incluyen en este tipo.
- Preguntas de bajo nivel cognitivo: Centradas en la memoria o en información ya explícita en la propia pregunta. Suelen corresponderse con respuestas de corta longitud en las que se pide al alumno que recupere información de la memoria o de un texto de forma más bien literal.

Estudios de autores como Vidal-Abarca *et al.* (2005) muestran que el uso de preguntas de alto nivel o inferenciales consigue mayores niveles de aprendizaje que si se usan preguntas de bajo nivel o literales ya que las primeras activan simultáneamente varias informaciones, es decir, procesan dos o más ideas que hay que conectar, incluso recurriendo a los conocimientos previos. Mientras que las preguntas literales solo obligan a localizar o memorizar determinada información en el texto, las de alto nivel exigen revisar e integrar algunas ideas o datos, lo que explica su mayor potencial para construir aprendizajes. Esta correspondencia entre preguntas de nivel bajo y alto con las dos dimensiones de la comprensión que postulan autores como Parodi (2007), la literal y la inferencial, respectivamente, remiten a un modelo ampliamente difundido en el que la dimensión literal de la comprensión y de las preguntas asociadas exige reconocer y reproducir información explícita en el texto, mientras que la más exigente dimensión

inferencial maneja información no explícita y apoyada por los conocimientos y experiencias previas.

El mismo Parodi (2007), desarrolla a partir de estas dos dimensiones de la comprensión, una clasificación de las preguntas en la que, sin entrar en algunos subtipos que marca, tenemos:

- Preguntas literales: Remiten a datos directamente localizables en un fragmento del texto o contexto presentado.
- Preguntas inferenciales: En la que al preguntar por relaciones de causa-efecto, sobre la idea global del texto o pedir un resumen, obligan a integrar informaciones más allá de reproducir un dato o idea.
- Preguntas de aplicación: Invitan a aplicar el contenido o la información del texto para resolver u opinar sobre situaciones ajenas a él.

A partir de la visión ampliada a cinco niveles de la comprensión lectora de Pérez Zorrilla (2005), podríamos proponer una nueva clasificación:

1. Preguntas de comprensión literal: Se basan en reconocer elementos, nombres, personajes, detalles, ideas..., y recordar hechos, lugares, ideas principales y secundarias, etc.
2. Preguntas de reorganización de la información: Sustentan procesos mentales de clasificación y síntesis.
3. Preguntas de comprensión inferencial: Aquellas en las que la información del texto se interpreta desde la propia experiencia personal.
4. Preguntas de lectura crítica o juicio valorativo: Permiten la reflexión sobre el texto, evaluando o emitiendo juicios.
5. Preguntas de apreciación lectora: Se reflexiona sobre los aspectos formales y estéticos del texto.

Chamizo y Hernández (2000), en el contexto del análisis de las preguntas construidas por los alumnos, distinguen entre tres modalidades que van avanzando en complejidad cognitiva:

- Preguntas cerradas: Se contestan generalmente con una o dos palabras y la respuesta es localizable en el libro o apuntes. Suelen empezar con *Qué, Dónde o Cuándo*.
- Preguntas semicerradas o semiabiertas: La respuesta requiere a menudo una o dos oraciones y, aunque no se encuentra literalmente en el libro o apuntes, se infiere a partir de la información allí contenida. Empiezan generalmente con *Cómo*.
- Preguntas abiertas: Precisan habitualmente de un párrafo o más para ser contestadas y, considerar diversas fuentes de información, incluso la propia opinión. La pregunta empieza generalmente con *Por qué o Qué pasaría si*.

Con cierta conexión con esta taxonomía, en el capítulo 1, ya presentamos un acercamiento a las tipologías de preguntas a partir del modelo de tareas que ofrecen las evaluaciones externas tipo PISA, comprobando cómo la adopción de diferentes tipologías en una misma prueba lleva a contemplar diversos niveles y componentes cognitivos. Recordando someramente esa clasificación teníamos:

- Preguntas con ítems cerrados
 - De opción dicotómica: Una única respuesta correcta a elegir entre sí o no, verdadero o falso, X o Y. La probabilidad de acertar por azar es del 50%, con lo que es difícil saber si el alumno sabía la respuesta o tuvo suerte.
 - De opción múltiple: Una única respuesta correcta entre varias posibilidades. Tiene la ventaja, sobre las anteriores, de que se reduce considerablemente la acción del azar, especialmente si se muestran cuatro o cinco opciones alternativas. Sin embargo, hay que admitir que desde un pensamiento divergente o lateral, el alumno puede realizar inferencias, poco

convencionales pero válidas, que se valorarían como incorrectas si damos por sentado que sólo es correcta una de las respuestas (Pérez, 2005). A pesar de la aparente sencillez para elaborar preguntas de este tipo, éste es uno de los motivos, que no el único, por el que construir buenas preguntas de esta tipología, o la siguiente, es una tarea compleja.

Si son la base para construir pruebas o exámenes, y se orientan solo a mostrar los conocimientos del alumnado, tienen poca utilidad al condicionar a profesores y alumnos a un “estilo mecánico de educación”, que si bien sirve para memorizar los conocimientos, es inoperante para desarrollar la comprensión o usar activamente lo aprendido (Perkins, 1995, p.27)

- De doble respuesta o graduada: Hay más de una respuesta válida o bien una respuesta correcta, otras parcialmente correctas y otras erróneas. Requieren del alumno mayor atención y presenta similares ventajas e inconvenientes que las de opción múltiple.
- Preguntas de respuesta construida corta: Normalmente la respuesta es cerrada, pero el alumno, aplicando diversos procesos mentales debe construirla; los problemas matemáticos de respuesta única, serían un ejemplo claro.
- Preguntas de respuesta construida abierta: Hay múltiples posibilidades de respuesta porque pedimos que den un juicio, valoren, creen, critiquen...

La categorización de los tipos de preguntas no es una labor sencilla dado que la bondad o pobreza de una pregunta no recae tan solo en su tipología ni en los procesos cognitivos que solicita. Por ejemplo, una pregunta de extracción de la información (de percepción o de conocimiento) es, a primera vista, una pregunta de nivel cognitivo bajo o una mala pregunta al afectar a niveles mentales simples de manejo superficial de la información. Sin embargo, la cuestión no es tan sencilla; una pregunta de ese tipo puede ser buena o mala según cómo se construya; y es más, la misma pregunta puede ser buena o mala según el contexto en que se aplica. Si el contexto es rico, complejo, si incluye *ruidos* que interfieren la búsqueda de información, o si ésta está dispersa, por ejemplo, podemos estar ante una buena pregunta con un grado de dificultad considerable. Por el contrario,

preguntas descontextualizadas, tal y como suelen aparecer en muchas pruebas objetivas, que piden una definición, un dato, rellenar unas palabras que faltan, etc., son claramente malas preguntas al distanciarse del uso natural del lenguaje que siempre está inmerso en un contexto determinado (Costa, 1996). Teniendo en cuenta esta premisa y que lo que sí penaliza en definitiva la calidad de un conjunto de preguntas es el uso exclusivo de una única tipología (Pérez Zorrilla, 2005), se pueden concretar una serie de factores que condicionan la calidad de una pregunta, al margen de la tipología y de los procesos cognitivos que moviliza:

- El contexto, como acabamos de explicar.
- La edad o capacidad del alumno. Una mala pregunta para niños de 12 años puede ser muy buena para los de 8 años, y viceversa.
- La dificultad. Preguntas demasiado fáciles o complejas son malas preguntas; las que suponen un reto alcanzable, pero no sin esfuerzo, son buenas preguntas.
- La claridad de la demanda, pues dará igual lo potente que una pregunta pueda ser si el alumno no entiende lo que se le solicita. En numerosas ocasiones el docente antepone la corrección formal o lingüística de la pregunta a la claridad, comprometiendo con términos, o expresiones incomprensibles para el nivel del alumnado, la posibilidad de una buena respuesta (Morata y Rodríguez, 1997).

Si asumimos que las buenas preguntas son preguntas de calidad en la medida en que son capaces de promover y cimentar aprendizajes en mayor grado que las malas preguntas, y que, como afirma Solé: “Las preguntas de respuesta fácil y literal, llevan a los alumnos a fijarse en aspectos superficiales del texto” (1993, p. 26), aflora una aparente contradicción al constatar que en determinadas circunstancias son las preguntas de bajo nivel, o literales, las que garantizan ese aprendizaje por estar mejor contextualizadas, ajustarse mejor al nivel o capacidad del alumno, o mostrar un índice de dificultad razonable:

Para que las preguntas puedan tener un efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes se requiere que los estudiantes sean capaces de contestarlas. Esto está generalmente asegurado en el caso de preguntas de bajo nivel, que sólo requieren localizar la información explícita, lo cual es una habilidad sencilla de adquirir. Sin embargo, no siempre es posible responder preguntas inferenciales. Si no se respondieran, ya sea por falta de conocimiento previo, ya sea por falta de estrategias adecuadas, estas preguntas no tendrían efecto alguno sobre el aprendizaje (Vidal-Abarca *et al.*, 2005, p. 144).

Desde este enfoque, y a modo de síntesis, cabe posicionarse con que, en definitiva, la comprensión global de los textos y el aprendizaje precisan que el alumno procese información resolviendo preguntas de bajo y alto nivel en las dos dimensiones de la comprensión, la literal y la inferencial; se garantiza así la puesta en acción y la posibilidad de desarrollar todos los niveles cognitivos necesarios para el aprendizaje (Parodi, 2007). En cualquier caso, lo que parecen avalar todas las investigaciones es que, de forma generalizada, los docentes a través del tipo de preguntas que habitualmente aparecen en las aulas impulsan los procesos mentales inferiores y desatienden los procesos de pensamiento superiores (Colás, 1983; León *et al.*, 2002). En consecuencia, asumiendo que el tipo de preguntas genera realidad, o invertimos esa tendencia o estaremos estimulando una inteligencia superficial sustentada en respuestas simples y no en preguntas inteligentes que contemplan la diversidad cognitiva y se responden con argumentaciones sólidas y creativas. Es el aprendizaje entendido como una equilibrada asociación entre preguntas y respuestas; pero buenas preguntas y buenas respuestas.

CAPÍTULO 5

LA INVESTIGACIÓN

EVALUATIVA DE PROGRAMAS

5. La investigación evaluativa de programas

“No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven”.

Stufflebeam y Shinkfield (1987)

Estando de acuerdo con que la investigación evaluativa puede ser entendida como un tipo de investigación aplicada (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; De la Garza, 2004), “cuya meta no es el descubrimiento de conocimientos, sino valorar la aplicación de ese conocimiento”, con especial énfasis en la utilidad (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 19), no tendría sentido desdeñar el aspecto esencial de mejora de la realidad investigada, a partir del análisis de la información obtenida, y la posibilidad de generar cierto grado de conocimiento que pueda transferirse más allá del programa evaluado para optimizar el diseño de futuros programas similares. Desde esa doble perspectiva investigadora y evaluadora, nos adentramos en un proceso de búsqueda rigurosa de información para valorar si el *Proyecto Alegría* responde a ciertos criterios que se sitúan como referentes para su evaluación y poder así emitir juicios valorativos; la importancia de esos juicios radica en que nos van a facilitar la toma de decisiones sobre la realidad investigada evaluativamente (González, 2011).

En esencia, este quinto capítulo del marco teórico pretende mostrar el rigor y el aval científico de esta modalidad de investigación aplicada y sentar las bases teóricas para que la investigación evaluativa que aquí se afronta se diseñe y ofrezca conclusiones de forma rigurosa, sistemática y ética.

5.1. La evaluación de programas

La cuestión terminológica no es sencilla pues en castellano el término evaluación aglutina variadas realidades que, por ejemplo, en el inglés se distinguen más específicamente con palabras como *assessment*, *accountability*, *appraisal* o *self-evaluation*. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE), en su actual vigésimo tercera edición (2014), define el término evaluar con tres acepciones:

1. *Señalar el valor de algo.*
2. *Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.*
3. *Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos.*

Cuando plantea la evaluación como el acto de señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo, parece pertinente preguntarnos qué es el valor de algo. La misma RAE define el constructo valor, entre diversas significaciones, como: “Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos”. Podemos hablar entonces de la evaluación como el acto de señalar o estimar el grado de utilidad, aptitud y eficacia de algo para satisfacer necesidades o producir los efectos que persigue. Utilidad, eficacia, necesidad..., son conceptos que se van a reiterar en los procesos evaluativos pero que, como veremos, se van a complementar con otros muchos cuando los consideramos desde la óptica de la investigación.

Bajo una concepción general de la evaluación, Reboloso, Fernández-Ramírez y Cantón, la definen como:

un proceso sistemático de recoger, analizar, valorar y dar a conocer información que puede ser utilizada para cumplir con el requisito de la responsabilidad, aumentar el conocimiento disponible sobre el objeto que va a ser evaluado, o mejorar las actividades u operaciones de las intervenciones o programas (2008, p. 28)

Estaríamos ante una definición clara y explicativa de la evaluación como un proceso en el que el acceso, análisis y valoración de los datos abren el camino a una finalidad no ligada exclusivamente a la obtención de conocimiento sobre lo evaluado, sino también a su mejora. Proceso que conlleva el análisis y valoración de los datos en función de los resultados previstos, nuestras expectativas, el contexto, etc.; el ejemplo de Lafourcade (1972) es muy ilustrativo en este sentido: dos personas pesan lo mismo al subirse en una báscula y sin embargo mientras una se muestra satisfecha la otra reacciona con enfado porque sus expectativas, constitución física, tamaño..., son muy distintas. Incidiendo en estos mismos planteamientos, pero desde el campo de la Educación, González López entiende por evaluación educativa:

un proceso sistemático de recogida de información respecto del sistema general de actuación educativa, en relación con unos criterios o referencias, para formar juicios de valor acerca de una determinada situación y tomar decisiones (...) con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. (2004, p. 155).

La captación de información no ligada exclusivamente al producto final, en función de determinados criterios de referencia que permitan emitir juicios de valor fundamentados para tomar decisiones de mejora de la realidad, sintoniza con los más actuales modelos de evaluación formativa. Desde este mismo ámbito educativo, Escamilla, reconociendo la influencia de Stufflebeam, entiende la evaluación como:

Un proceso de trabajo continuo, sistemático, flexible y participativo orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educativa de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos. (2009, p. 197)

La percepción de la evaluación como un proceso va a ser constante en la bibliografía sobre el tema. Son los adjetivos que califican ese proceso los que aportan matices diferenciadores, y en el caso de Escamilla nos lleva a la continuidad (lo que implica diferenciar momentos diferentes en los que evaluar), la flexibilidad (para acomodarse a los

objetivos, alumnado...), la participación (de diferentes agentes en el proceso evaluativo, como pueden ser profesorado y el alumnado) y, finalmente, a la recurrente y necesaria sistematicidad.

La aportación de González Soto es muy completa:

Defino la evaluación como un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responda a ciertas exigencias –válida, dependiente, fiable, útil, precisa, viable, etc.-, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado. (2011, p. 189).

Asienta el carácter continuo de la evaluación desde una metodología complementaria que emulsiona lo cuantitativo y lo cualitativo para recoger, con diferentes instrumentos, información válida, estable, exacta y que ha de ser contrastada con ciertos criterios evaluativos para fundamentar los juicios de valor que permitan la toma de decisiones sobre lo evaluado.

Se trata de formulaciones modernas que recogen la evolución de un amplio recorrido histórico en el que se han ido superando concepciones, depurando conceptos y ampliando la estrecha visión de un pasado no tan lejano focalizado en la rendición de cuentas. Así, por ejemplo, Tyler (1950), ya a mediados del siglo pasado, definía la evaluación como un “Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”, (1950, p. 69), o, en la misma línea de esa evaluación por objetivos, Lafourcade nos decía que la evaluación es la “Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (1972, p. 21). Tyler, como pionero o padre de la evaluación educativa (Escudero, 2003), basaba fundamentalmente su estrategia en “la comparación interna entre resultados logrados y objetivos planteados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 35), desde un modelo de evaluación del rendimiento que ha tenido una

notable influencia. Para Tyler, los referentes fundamentales para evaluar los aprendizajes del alumnado eran los objetivos cuidadosamente planificados en términos de conducta.

Hablamos de un modelo de evaluación por objetivos que, incluso hoy día, reaparece con vigor en las propuestas de evaluación externa internacionales ligadas a PISA, en las evaluaciones externas nacionales promovidas desde la propia administración educativa, y en los mismos currículos LOMCE que sitúan a los estándares de aprendizaje evaluables como referentes fundamentales de la evaluación de áreas y competencias, al igual que años atrás Tyler ubicó esos referentes en objetivos observables, medibles usados como criterios de evaluación; o el planteamiento de Mager al entender la evaluación como el “Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación” (1975, p. 20). En ambos casos, “Los objetivos definidos en términos de conducta observables se convierten en los organizadores de todo el proceso que sirven para planificar la enseñanza, seleccionar y secuenciar contenidos, elaborar materiales e instrumentos para la evaluación” (González, 2011, p. 160). Parece obvio que la evaluación de los objetivos y del rendimiento es necesaria pero “Elevar de hecho, una información parcial y sesgada a la categoría de calificación global y única del funcionamiento de un centro, es una práctica, en alguna medida, irresponsable” (García, 2014, p. 13).

Por criticable que pueda parecer esta visión de Tyler de la evaluación educativa, centrada exclusivamente en el rendimiento, tuvo el valor de ser, posiblemente, el primer acercamiento riguroso a la evaluación del alumnado y los programas, y el impulsar el diseño de instrumentos de evaluación capaces de valorar con fiabilidad la adquisición de los objetivos operativos propuestos.

Habrían de pasar un par de décadas para que diversos estudios fueran sentando las bases de lo que hoy entendemos como investigación evaluativa. De hecho, la evaluación no ha sido considerada como disciplina de conocimiento hasta el último tercio del siglo pasado en el que aparecen guías rigurosas que prescriben cómo se ha de evaluar, fundamentalmente ligadas a la evaluación de programas, como las de Scriven (1973), Patton (1980), Cronbach (1982) o Rossi y Freeman (1989), entre otras muchas, y que dan lugar a lo que hoy concebimos como investigación evaluativa:

por la investigación evaluativa se entiende una modalidad destinada, fundamentalmente, a la evaluación de programas, sea en su sentido más tradicional, en el que la evaluación se considera una actividad encaminada a determinar su eficacia, sea, como se piensa en la actualidad, en un sentido mucho más amplio capaz de incluir el programa en sus diferentes momentos –inicial, desarrollo y final- como en sus distintas dimensiones, como puede ser su contenido, su formulación técnica, su adecuación o cualquier otro aspecto considerado relevante (Pérez, 1994, p. 404).

Cronbach (1982), poniendo la mejora del programa evaluado por encima de la rendición de cuentas, aporta que la evaluación ya no debe esperar al que el programa finalice para comparar los resultados conseguidos con los previstos, sino que es parte inherente al desarrollo del propio programa, lo que permite adoptar durante su desarrollo decisiones de mejora. La conexión entre evaluación y toma de decisiones sugerida por Cronbach será una constante en los modelos que se sucederán hasta el punto de convertirse en un verdadero axioma de la evaluación (Mateo, 2000), y una referencia constante en la mayoría de las conceptualizaciones modernas de este constructo. La evaluación se entiende, desde ese prisma, como un “Proceso de recogida y provisión de evidencia sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, a partir de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum” (Pérez, 1989, p. 431).

Scriven (1973, 1991) reivindicaba la evaluación como una disciplina autónoma con un amplio rango de aplicaciones (evaluación de productos, políticas, personal, etc.) de los que el más desarrollado es el de la evaluación de programas. Llevada al terreno de la ciencia, la investigación evaluativa, desde sus orígenes históricos hasta la actualidad, ha estado básicamente ligada a la evaluación de programas educativos (González, 2011). Hasta la irrupción de estos nuevos modelos, la evaluación de programas no era considerada una disciplina científica sino una modalidad de investigación aplicada que se servía de métodos y técnicas científicas con el objetivo de evaluar.

Será precisamente la *evaluación de programas* la que centrará el interés de esta parte del marco teórico pues es el tipo de evaluación que conecta con los propósitos de esta investigación, sin embargo conviene tener presente, tal y como Castillo y Cabrerizo (2010, p. 21) apostillan, que al margen de si nos dirigimos a programas o al alumnado “La estructura básica conceptual de la evaluación no cambia, aunque sí pueden cambiar sus circunstancias”; y es que finalmente las preguntas básicas son las mismas: ¿para qué evaluamos? (las funciones), ¿qué evaluamos? (programas, aprendizajes), ¿cómo evaluamos? (procedimientos), ¿con qué evaluamos? (instrumentos), ¿cuándo evaluamos? (momentos), ¿quién evalúa? (docentes, alumnado, agentes externos). No obstante, al hablar de programas nos estaríamos refiriendo, a tenor de lo que el diccionario de la Real Academia de la Lengua postula en su 7ª y 8ª acepción, a un “proyecto ordenado de actividades”, o a “una serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto”. En el contexto que nos ocupa, la educación, cabría entender por programa un conjunto o proyecto² articulado de acciones educativas y recursos didácticos y materiales, diseñados e implementados coordinadamente en una determinada realidad escolar y con una finalidad orientada a la mejora. Repetto (1987) entiende por programa el proyecto que recoge la secuencia de actuaciones que se van a realizar para alcanzar los objetivos previstos. La definición de programa dada por Gairín (1993, citado por Tejada, 2004, p. 12) es meridianamente simple y clara: “cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos”. En el ámbito de la Pedagogía, Pérez (2000, p. 268) usa el concepto para referirse a “un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas” y puede ir, por tanto, desde la planificación de un tema concreto de una materia o una sesión, por ejemplo, hasta el diseño de un curso o una etapa completa, adquiriendo dimensiones y complejidades muy dispares (Cabrera, 1987), que podrían quedar recogidas en una ficha de sesión dentro de una unidad de trabajo, o en una programación didáctica o proyecto curricular de etapa. Cuando lo que nos ocupa es la evaluación de programas que, en respuesta a ciertas necesidades

² En consecuencia con la definición dada, a lo largo de este trabajo, se usan como sinónimos los términos *programa* y *proyecto* al referirnos al *Proyecto Alegría* como programa objeto de esta evaluación.

detectadas, persiguen alcanzar unos objetivos explícitos y bien definidos en un contexto de aplicación real, estaríamos aludiendo, al menos, al estudio del proceso de aplicación del programa y a los resultados obtenidos.

Numerosos autores han contribuido a determinar qué es lo que debemos evaluar de un programa. De las distintas concepciones de la evaluación de programas, por mencionar algunas de las más difundidas, tendríamos el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1971, 1987), la evaluación libre de metas (Scriven, 1973), la evaluación respondiente de Stake (1983) o la evaluación naturalista (Guba y Lincoln, 1981).

Scriven (1973), desde un enfoque radicalmente contrario al de Tyler, ofreció la idea de la evaluación libre de objetivos recogiendo los datos directamente de lo que ocurre durante el desarrollo del programa o de los resultados o efectos que se alcanzaban, fueran los que fueran y sin pensar en metas predefinidas. La finalidad de su método de evaluación sin metas “es el análisis de las necesidades del cliente, dejando en un segundo plano los objetivos del programa” (Castillo y Gento, 1995, p. 58). Llevado al terreno de la evaluación del alumnado, hay autores como Biggs (2005) que sostienen que la evaluación debe considerar esos resultados o sorpresas no planificadas:

El objetivo es comprobar qué han aprendido las personas; si el estudiante A ha aprendido X y el estudiante B ha aprendido Y y tanto X como Y son cosas interesantes y valiosas que merece la pena aprender, ¿dónde está el problema? Cuando el nivel superior de objetivos reclama la creatividad y la originalidad, es injusto que el sistema no permita su evaluación (Biggs, 2005, p. 196).

Y siendo cierto que los objetivos más generales del currículo, a nivel de disciplinas y competencias, nos hablan de la importancia de la creatividad y el pensamiento divergente como formas de afrontar la incertidumbre y la innovación, luego no va ser fácil encontrar criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables que nos permitan concretar esa evaluación. En la medida que dichos estándares se constituyen en la normativa LOMCE como el referente normativo para la evaluación de objetivos y competencias, se nos presenta una difícil cuadratura, sobre todo, si se interpreta como se ha hecho en

muchas comunidades autónomas, que son los referentes fundamentales y, además, exclusivos.

Volviendo a la evaluación de programas, para Scriven (1973) la evaluación tiene una función formativa, de mejora del programa durante su aplicación, y una función sumativa que, como justificante de los aprendizajes, respalda finalmente la implantación, renovación o supresión del mismo. Esta función formativa está secundada por la toma de decisiones entendiendo que este paso decisional no constituye una acción terminal sino procesual, ligando el carácter esencialmente formativo de la evaluación con su carácter continuo. Kaftan, Buck y Haack (2006, p. 45) citan a Bell y Cowie (2011) para dar una definición bastante precisa de la evaluación formativa: “the process used by teachers and students to recognize and respond to student learning in order to enhance that learning, during the learning.” La diferenciación de Scriven entre evaluación formativa y sumativa, en la que luego profundizarían autores como Hall y Burke (2003) o Sanmartí (2007), sigue teniendo una importante repercusión en los fundamentos teóricos de los actuales currículos escolares. Así en las dos Ordenes de 26 de noviembre de 2007, sobre la evaluación en Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria, respectivamente, que en Aragón desarrollaban la normativa LOE, leemos en el artículo 3, apartado 3: “La evaluación tendrá, en consecuencia, un carácter formativo, regulador y orientador de la actividad educativa, al proporcionar una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa”. Con similares palabras queda recogido ese carácter formativo en el art. 3.2 tanto de la Orden de 31 de octubre de 2014, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, que desarrolló la normativa LOMCE, así como en la actual Orden de 21 de diciembre de 2015, de evaluación en Educación Primaria en Aragón, que la sustituye.

Como vemos, en la actualidad seguimos hablando de evaluación formativa como aquella que se orienta a evaluar los programas o al alumnado con un propósito esencial de mejora del propio programa o de los aprendizajes. El poder formativo de la evaluación constituye parte reiterada del discurso normativo y teórico de la evaluación actual y de la

narrativa didáctica de forma tan permanente, como ausente está en las prácticas de aula, tal y como muestran las investigaciones de Álvarez (2009a). Los instrumentos sumativos, los exámenes, siguen prevaleciendo de forma desproporcionada respecto a otras formas de evaluar. Y nos referimos a la evaluación sumativa como aquella que se dirige a los resultados finales para comprobar la eficacia del programa o los aprendizajes adquiridos. En la mencionada Orden de 21 de diciembre de 2015, sobre la evaluación en Educación Primaria en Aragón, el artículo 3, apartado 5, dice:

El carácter sumativo de la evaluación, como progresión en la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa, se aplica sobre el final del proceso y el nivel de logro de las metas planteadas tanto para la evaluación del aprendizaje como de la enseñanza (Orden de 21 de diciembre de 2015, p. 37770).

Ciertamente la evaluación formativa y sumativa constituyen importantes fuentes de retroalimentación para decidir sobre cambios e incluso la continuidad del programa, pero no se puede poner solo el peso en lo sumativo.

También para Stufflebeam (Escudero, 2003) la evaluación debe tener un componente formativo y otro sumativo porque no es suficiente con emitir juicios sobre el mérito o valor del programa sino que también es preciso apuntar vías de mejora. Stufflebeam y Shinkfield (1987) poniendo el peso en la función esencial de mejora de la evaluación de programas, la definen como un proceso en el que los evaluadores diseñan, obtienen y facilitan información útil para valorar alternativas de decisión que perfeccionen lo evaluado. La evaluación adquiere significación para ellos en la medida que sirva de guía para tomar decisiones de mejora, solucionar problemas y comprender los fenómenos que han intervenido en el programa. Son notorios los numerosos puntos de encuentro entre este planteamiento del concepto y el ya comentado de Reboloso *et al.* (2008) al principio de este apartado, o por otros autores como López Pastor, (2006, 2011) o Santos (1999, 2010).

Junto a definiciones como la de De la Orden (1991, p. 304) al considerar la investigación evaluativa como un “conjunto de procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para la toma de decisiones sobre un programa educativo”,

son, como acabamos de ver, muchos los autores que han avalado la orientación de la evaluación hacia la mejora de los programas evaluados. Así, Tejada (1998, p. 18) considera la evaluación de programas “como aquel proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permita tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento”. Y es que aunque la investigación busca esencialmente producir conocimiento, y hasta generar teorías, cuando se aplica a la evaluación de programas vemos que la gran mayoría de autores ponen el peso en la finalidad esencial de solucionar problemas reales (Pérez-Llantada, López y Gutiérrez, 2009) mejorando así los resultados o efectos esperados. Pérez, al igual que los anteriores autores, también habla de la evaluación de programas como un proceso orientado a la mejora:

Es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida información rigurosa - valiosa, valida y fiable - orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y de modo indirecto del cuerpo en el que está inmerso (1995, p. 73, 1995a, p. 85).

Es una concepción de la evaluación en la que se aprecian los tres elementos clave: el rigor en la recogida de información, los criterios de valoración (valor, validez y fiabilidad) y la toma de decisiones para la mejora. En síntesis, y como expresa el propio autor, una “herramienta al servicio de la realidad evaluada” (Pérez, 2006, p. 50) que, aunque parta de un posicionamiento positivista, presenta, desde este enfoque, claros puntos de encuentro con la cosmovisión etnográfica y socio-crítica de la investigación.

Por su parte, Stake (1983, 1998) y su evaluación respondente o de réplica se valen de metodologías cualitativas, especialmente a partir del estudio de caso, que permiten a los participantes comprender y ahondar en las bondades y limitaciones del programa investigado, orientándose más a “las actividades del programa que a sus propósitos” (Stake, 1983, p. 96), dando respuesta a sus necesidades y respondiendo a los problemas reales que se les plantean a profesores y alumnos durante el desarrollo de los programas educativos. Como señalan Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 235), Stake ha ofrecido un

“método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio”. Un modelo en el que los logros inesperados resultan tan relevantes como los previstos y en el que la interpretación de los diferentes implicados en el programa se considera por igual, tal y como señala Tejada (1999).

Desde una fundamentación metodológica cercana y con un enfoque de tipo etnográfico, la evaluación naturalista de Guba y Lincoln (1981), persigue la interpretación consensuada y valoración de los datos obtenidos entre evaluadores y los propios participantes del programa. Escudero (2003) recalca la importancia concedida por Guba y Lincoln a las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados en los programas evaluados, entre otros motivos porque los resultados de la evaluación pueden ser usados en su contra (sobre todo si no se tienen en suficiente consideración los factores contextuales), y porque son los verdaderos usuarios de las conclusiones a las que se pueda llegar con la evaluación.

Repetto (1987), en sus estudios sobre programas de orientación, habla de cinco rasgos básicos de la investigación evaluativa de programas que, en buena medida, pueden tener aplicación en el trabajo que nos ocupa:

- a) Necesidad de evaluar de forma objetiva, pero asumiendo que la objetividad ha de ser entendida como una construcción “intersubjetiva” entre los evaluadores, y entre éstos y los informantes. El diálogo y la devolución de informes previos para su revisión y validación por los implicados se antojan como aspectos relevantes a tener en cuenta en el procedimiento de evaluación.
- b) Importancia de los juicios de valor. Lo que sugiere estimar cuidadosamente la tipología de instrumentos de obtención de información de cara a garantizar que dichos juicios pueden ser emitidos y recogidos.
- c) Orientación a la utilidad práctica. Asumiendo la corresponsabilidad y el compromiso que como investigadores adquirimos con la realidad evaluada.
- d) Aplicación de metodologías cuantitativas o cualitativas según convenga a las finalidades y objetivos de la investigación evaluativa y al caso estudiado.

- e) Reconocimiento de que los resultados serán sólo generalizables en contextos similares. Aspecto importante al que nos aproximaremos más ampliamente a lo largo de este trabajo.

5.2. El modelo de Stufflebeam (CIPP)

Para plasmar en la investigación un diseño de estudio de caso evaluativo hemos optado, como ya se expuso, por el modelo de Stufflebeam (CIPP), “contexto - entrada o input - proceso - producto”, que evalúa tanto el producto como la planificación del programa, su realización e impacto, desde la consideración de que este modelo ampliamente difundido y experimentado, ofrece “un enfoque de evaluación global e integrador” (Bausela, 2003, p. 367), refrendado por muchos investigadores de prestigio. En este modelo se evalúa el contexto para ayudar a establecer las metas. Se evalúa la entrada para ayudar a planificar la propuesta o programa. Se evalúa el proceso para guiar su realización en la práctica. Y se evalúa el producto para ayudar a tomar decisiones de reciclaje (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Estas cuatro fases quedan contempladas en la definición de evaluación que este autor nos plantea como resumen de los conceptos clave del modelo:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (ibíd., p. 183).

Aparecen en ella como aspectos clave del programa para evaluar, sus metas, planificación, realización e impacto, que se corresponden con cada una de las cuatro fases del modelo, y que se valoran en función de su valor o capacidad para dar respuesta a las necesidades detectadas y su mérito o calidad. Van a ser, por tanto, el valor y la calidad de las metas, de la planificación, de la realización y de los resultados, los que guíen el fin más importante de la evaluación, que no es otro para Stufflebeam que la toma de decisiones

para mejorar el programa. Y en un segundo plano atender a problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados, dado que la evaluación está también impulsada por el deseo de comprender, de entender por qué el programa es como es y funciona como funciona (Santos, 1991). El mismo Stufflebeam, unos años más tarde, al publicar la segunda edición de su CIPP Evaluation Model Checklist, dejaba claro el concepto de evaluación en el que se sustenta su modelo: “The concept of evaluation underlying the CIPP Model and this checklist is that evaluations should assess and report an entity’s merit (i.e., its quality), worth (in meeting needs of targeted beneficiaries), probity (its integrity, honesty, and freedom from graft, fraud, and abuse), and significance (its importance beyond the entity’s setting or time frame), and should also present lessons learned” (2007, p. 2).

Nos movemos en todo momento al amparo de lo que Pérez-Llantada *et al.* (2009) determinan como un modelo comprensivo de evaluación de programas, que tiene en consideración la pertinencia (es decir, qué necesidades se han detectado y en qué medida los objetivos responden a esas necesidades), cómo es la propuesta, cómo se ha aplicado y qué resultados se han conseguido. Estas autoras (*ibíd.*, p. 126), en perceptible correspondencia con el esquema de Stufflebeam, estiman que la evaluación de un programa puede alcanzar la necesaria validez si recoge información de las “variables independientes” (los componentes del programa que configuran la entrada), las “variables dependientes” (los objetivos y efectos del programa entendidos como producto), las “condiciones/variables antecedentes” (determinadas por el contexto) y las “condiciones/variables intervinientes” (que surgen durante la puesta en marcha condicionando el proceso de aplicación).

Como va a ser muy habitual en la revisión de la literatura reciente, la gran mayoría de autores coinciden, con variaciones a nivel nominal más que de fondo, en las cuatro fases del modelo que nos ocupa, incluso cuando parten de presupuestos metodológicos diferentes. Tejada (2004) nos habla, por ejemplo, de cuatro tipos de evaluación: del contexto/necesidades, del diseño, del proceso y del producto, que permiten tomar decisiones sobre el diseño y rediseño del programa de forma continua y racional.

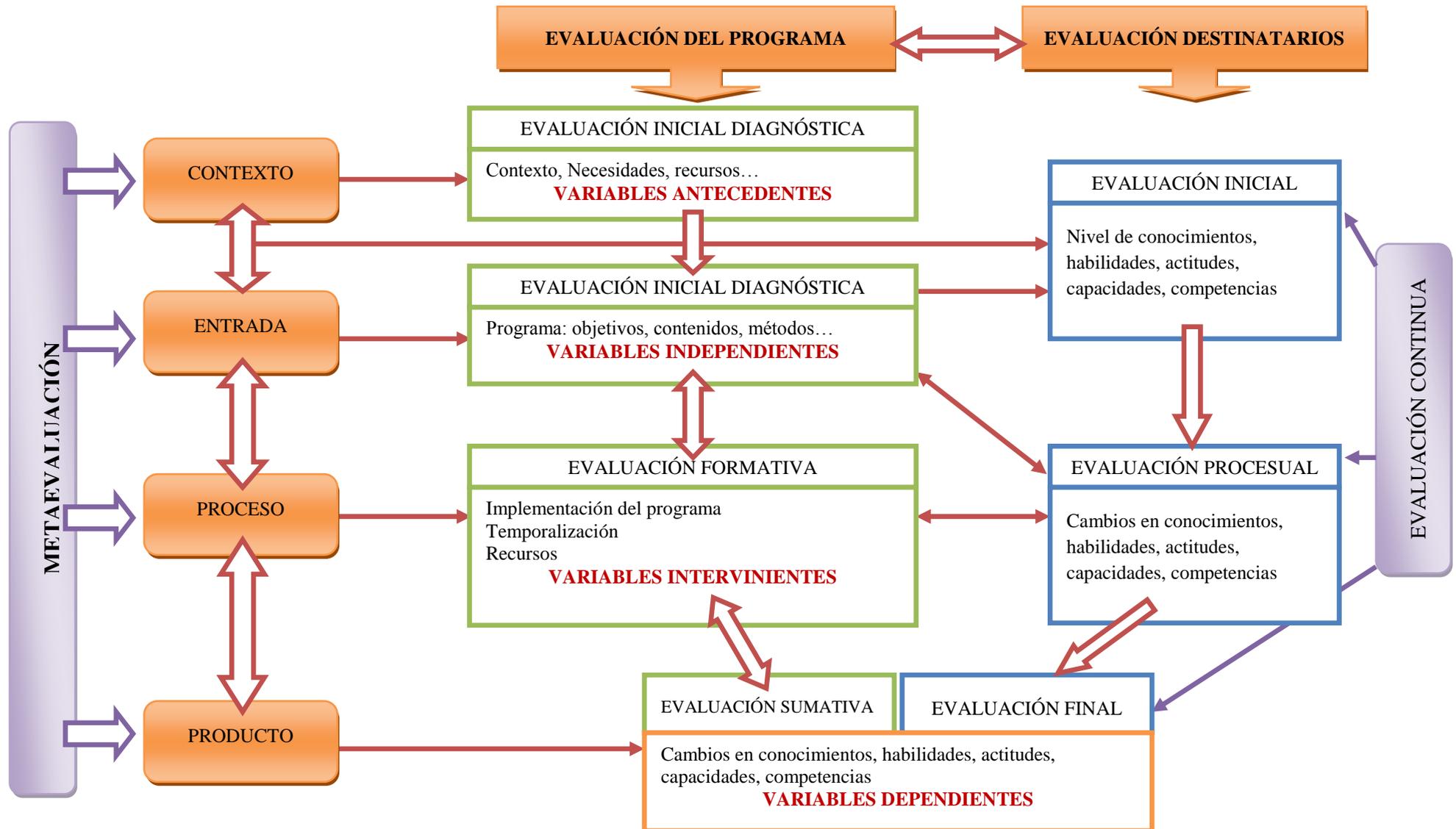


Figura 5.1 Interpretación del modelo CIPP de Evaluación de programas. Elaboración propia a partir del modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987), Scriven (1973), Tejada (1998, 2004), Rebolloso *et al.* (2008) y Pérez-Llantada *et al.* (2009)

A partir de su *modelo integrador de Evaluación de Programas*, se refleja en la Figura 5.1 cómo se integran las concepciones de Stufflebeam con la evaluación formativa y sumativa de Scriven y otros autores significativos que, aunque manifiesten diferentes bases epistemológicas, presentan claras conexiones en cuanto a las dimensiones de estudio en una evaluación de programas.

El modelo CIPP presenta un marco general para poder intervenir en cualquier fase del desarrollo de un programa, antes o durante su aplicación, aplicando el tipo de evaluación que interese (del contexto, de la entrada, del proceso o del producto), según convenga a las necesidades de los usuarios y al momento en que se entra en el campo, lo cual le da una enorme versatilidad. Stufflebeam (2007, p. 1) lo presenta así: “The CIPP Evaluation Model is a comprehensive framework for guiding evaluations of programs, projects, personnel, products, institutions, and systems.” El panorama que la investigación evaluativa presenta con este modelo me anima a establecer *a priori* qué elementos del programa pueden ser abordados por la investigación, teniendo en cuenta que acometo la evaluación del mismo una vez que ya se ha concluido su aplicación durante varios cursos escolares pero que se sigue utilizado actualmente en algunos centros educativos.

En primer lugar voy a atender someramente al contexto, a sabiendas de que fue el punto de partida que inspiró el formato actual del programa, analizando la documentación existente, y las motivaciones que dieron origen al proyecto (necesidades percibidas por el profesorado, recursos disponibles...).

En la evaluación de la entrada, o del programa en sí, algunos elementos parecen desde el análisis curricular, que han de ser tenidos en cuenta: objetivos, contenidos, actividades/tareas, recursos didácticos, procedimientos e instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, competencias básicas/clave y educación en valores.

Cuando sea el proceso quien absorba nuestra atención, habremos de indagar sobre la correspondencia entre la temporalización e implementación a nivel teórico y la efectivamente llevada a cabo.

El producto nos llevaría hacia el estudio de los cambios a nivel de competencias, valores o motivación del alumnado; a los logros y dificultades percibidos por los participantes en el programa a partir de sus juicios de valor, contrastados puntualmente con la valoración cuasiexperimental del rendimiento obtenido en la mejora de la competencia lingüística.

Este esbozo de intervención que sugerimos *a priori*, no es sin embargo, una muestra de un posicionamiento incuestionable por un diseño apriorístico, sino más bien de nuestra preocupación por prever y planificar de forma sistematizada, pero abierta a la emergencia propia de un estudio de caso, o de la investigación en sí, que como búsqueda de respuestas “conlleva incertidumbres, dudas y recomposiciones; lo cual significa que el itinerario, el camino –el método-, la vía de acceso al conocimiento no debe ser único y totalmente prefijado” (González, 2011, p. 115). Por ello nos abrimos a la inserción, durante el desarrollo de la investigación, de temas o instrumentos que puedan optimizar la misma desde una óptica de complementariedad metodológica.

Aunque cada una de esas fases del modelo CIPP desempeña funciones particulares y exclusivas, lo que permite que puedan ser contempladas por separado, son a la vez partes íntimamente conectadas entre sí (Echeita y Jury, 2007) como se apreciaba también en la Figura 5.1. Veamos cada una de estos tipos o fases con algo más de detalle.

5.2.1. Evaluación del contexto

En general, en todos los modelos o enfoques de evaluación sistemáticos, el diagnóstico previo, o consideración del contexto, es una fase clara dentro del proceso general evaluativo, adquiera un nombre u otro. En relación al contexto, la evaluación de diagnóstico y de necesidades constituye el paso previo que ha de dar todo programa antes de embarcarse en planificar objetivos, actividades y materiales para los que necesitamos de esa información previa, como nos señalan, además del propio Stufflebeam y Shinkfield (1987), Tejada (1998), Sarramona (2001) o Bausela (2003). El estudio del contexto ayuda a establecer las metas, nos guía en la elección de los objetivos del programa según las necesidades, oportunidades y problemas detectados (Echeita y Jury, 2007). Es un paso

imprescindible en la creación de un programa y en la evaluación del mismo cuando se realiza desde su misma gestación. En el proyecto investigado, sólo podemos intentar ahora acceder a una visión diferida de lo que en su día el contexto influyó en la decisión de crear y aplicar el programa como proyecto de innovación en un centro escolar concreto de la ciudad de Zaragoza.

La observación directa de la realidad escolar, de la propia institución o centro, de las características del entorno del colegio y la explicitación de necesidades educativas por parte del profesorado del centro con respecto a su alumnado, fueron de hecho el punto de partida del programa estudiado. Como asevera Gasperi (2010, p. 87), “sin un diagnóstico de necesidades, estudio de contexto, un marco teórico” un programa difícilmente conseguirá un alto impacto o se mantendrá en el tiempo. Obviamente cuando se empezó a gestar este programa ni se consideraba la posibilidad de que sería sometido con el tiempo a una investigación evaluativa de este tipo, pero lo que sí es evidente es que previamente al inicio de su diseño, y ante las necesidades percibidas, el profesorado implicado en su creación se planteó algunas preguntas: ¿qué necesitamos?, ¿qué podemos hacer?, ¿cuáles son nuestros puntos fuertes y con qué apoyos podremos contar para llevarlo adelante? El conocimiento directo del alumnado y de su realidad socio-familiar, de su rendimiento académico y su desarrollo humano permitieron gestar un juicio razonado para aunar posturas en las primeras reuniones.

La evaluación del contexto en el ámbito de un proyecto educativo que surge por iniciativa del mismo profesorado, suscita como cuestiones más relevantes: ¿qué necesidades percibe el profesorado?, ¿qué objetivos se han marcado y hasta qué punto reflejan las necesidades valoradas?, ¿son razonables los objetivos en función de las fortalezas y limitaciones de la comunidad escolar en cuestión? Se trataría también de conocer el nivel de partida y contrastarlo con los resultados para comparar la incidencia del programa.

5.2.2. Evaluación de la entrada

El paso siguiente, la entrada o “input”, se desarrolla para ayudar a diseñar el programa evaluando la planificación de los elementos esenciales del mismo: contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, actividades, criterios de evaluación, gestión temporal (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sarramona, 2001). Detectadas las necesidades y fijados los objetivos para cubrirlas, la decisión ahora es elegir los procedimientos y estrategias de intervención con el alumnado, elaborar un plan de acción. Stufflebeam y Shinkfield (1987), sugiere en este paso revisar la literatura sobre la cuestión, indagar sobre programas exitosos en la misma línea y activar el ingenio y la creatividad de los docentes implicados. La revisión de la por entonces escasa literatura sobre competencias básicas y tareas competenciales, como ejes en torno a los que gira el proyecto, se llevó a cabo con interés pero no había precedentes de programas exitosos en esta novedosa temática, por lo que la propuesta se concibió de hecho como un proyecto de innovación educativa. Nació así el programa como propuesta de innovación y mejora de la realidad estudiada.

En la construcción y evaluación del programa, que implica esta fase, dimanan preguntas relevantes como: ¿en qué consiste el plan o programa, cómo se llevará a cabo, responde a los objetivos y necesidades que emergieron en la fase de contexto? El profesorado implicado en el programa objeto de esta investigación siguió, de forma más o menos intuitiva, los momentos esenciales de esta fase evaluativa que culminó con la planificación del *Proyecto Alegría* y su puesta en práctica con el alumnado. Esto obviamente supuso cambios en las actividades que tradicionalmente se llevaban a cabo en el aula.

5.2.3. Evaluación del proceso

La evaluación del proceso, o de la implementación del programa, sería el siguiente escalón que permitiría tomar decisiones e introducir cambios desde una planificación abierta y flexible que valora las diferencias encontradas entre el funcionamiento previsto y el funcionamiento real del programa. Es la guía que orienta la aplicación del programa. En esencia una comprobación continua de la realización del plan, cuyo objetivo es estudiar lo

que ocurre en el programa mientras se está aplicando de cara a su optimización. Se relaciona con la evaluación formativa y, por tanto, persigue la mejora a partir de la información suministrada. Puesto que los datos revierten en los implicados (profesorado que lo aplica y creadores del programa), desde un enfoque de diseño formativo, nos parece muy oportuno, como señala Javier (2000), que el evaluador sea parte integrante del equipo. Tal es nuestro caso, al haber intervenido el investigador como autor y coordinador de la aplicación del programa en la mayor parte de los centros en los que se ha aplicado.

En esta fase, Javier (2000) sugiere considerar los elementos siguientes: La utilización adecuada de los recursos disponibles, la temporalización de las actividades, la implicación de los destinatarios en las actividades y el cómo se ha obtenido la información. Como pregunta clave para evaluar el proceso propone Stufflebeam y Shinkfield (1987): ¿hasta qué punto se ha realizado lo planificado y cómo y por qué se ha modificado?

En resumidas cuentas: ¿el programa se ha aplicado correctamente según lo previsto o se ha procedido a algún tipo de reajuste? Es ahora cuando los defectos, errores, carencias e imprevistos de la planificación pueden salir a la luz, así como la implicación del profesorado en la puesta en marcha del proyecto, ofreciendo un panorama del proceso real de la ejecución del mismo que será muy útil cuando toque interpretar los resultados. Porque si el ritmo de aplicación no ha sido el previsto, si se han omitido partes del proyecto o no se ha hecho un uso eficiente de los recursos disponibles del programa, los resultados se verán resentidos y habrá que indagar el porqué, modificando aquello que se considere inadecuado o dificulte su puesta en acción. A tenor de lo dicho, queda de manifiesto que la evaluación del proceso es vital para interpretar ajustadamente la evaluación de los resultados, hasta el punto que una inadecuada puesta en acción de un programa, puede dar al traste con sus potenciales cualidades y resultados.

5.2.4. Evaluación del producto

Su finalidad es valorar los logros del programa, evaluar su eficacia, comprobando científicamente que las acciones educativas han promovido los efectos planificados. Por tanto, la evaluación del producto servirá para fundamentar decisiones de mantenimiento,

reciclaje o eliminación del programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Bausela, 2003). Se considera, no obstante, que esta evaluación centrada en los resultados ha sido, de hecho, demasiadas veces la única fase tenida en cuenta a la hora de evaluar, desdeñando la importancia de las otras fases, de los procesos como condicionantes de los propios resultados de un programa. Es cierto que la falta de evaluación, o de rigurosidad de la misma, es un riesgo palpable en la aplicación de programas educativos, máxime cuando dicha evaluación se ha centrado habitualmente sólo en los resultados sin interesarse por analizar los procesos o procedimientos (Gasperi, 2010), y otros condicionantes contextuales. Porque no es suficiente con medir los resultados del alumnado, de un programa o de una escuela para hablar de su éxito educativo:

¿Y si se les ha machacado para conseguir buenas notas? ¿Y si han acabado odiando la sabiduría? ¿Y si han aprendido a despreciarse? ¿Y si van a utilizar ese conocimiento para la opresión? ¿Y si se hubiera podido adquirir lo mismo con otro modo más fácil, más rápido y más eficaz? (Santos, 2010, p. 36).

Esta fase sumativa de la evaluación de programas parece más lógico que se planteara, al contrario que la anterior, desde una perspectiva externa para mejorar su credibilidad y favorecer la objetividad en la valoración de los resultados. Pero la prioridad dada a los procesos y funcionalidad de mejora desde la praxis no nos permiten posicionarnos en esa única perspectiva externa vinculada a la medición de logros o resultados. Y puesto que los resultados constatan el grado de consecución de los objetivos planificados, y que todo programa produce logros previstos y no previstos, positivos o negativos, habrá también que tenerlos en cuenta (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sarramona, 2001).

Preguntas sustantivas de esta evaluación serían para Stufflebeam y Shinkfield (1987): ¿qué resultados - positivos y negativos, buscados o no - se han observado?, dado que, junto a los previstos, siempre podremos encontrar imprevistos positivos y efectos secundarios negativos que a menudo se pasan por alto generando rutinas, prejuicios y errores persistentes y difíciles de corregir porque no son objeto de evaluación (Santos, 2010); también: ¿cómo juzgan los interesados el valor y calidad de los resultados? Valor y

calidad del producto que habrá que contrastar con las informaciones obtenidas por la evaluación de contexto, entrada y proceso, para su adecuada interpretación. Como ya hemos dicho, pero conviene insistir, las distintas fases tienen funciones exclusivas pero están íntimamente conectadas.

5.3. La evaluación formativa y formadora: generando realidad escolar

En el ámbito escolar, todo programa supone un tratamiento, una intervención didáctica, que se aplica a un conjunto de alumnos con la pretensión de producir ciertos efectos de aprendizaje o conseguir determinados objetivos educativos. Esto requiere que los objetivos estén bien definidos y que en lo posible sean observables, medibles alcanzando algún nivel de concreción que posibilite su comprobación. Se deduce que de la correcta, clara y operativa definición de los objetivos del programa va a depender en buen grado la evaluación de la fase evaluativa vinculada al producto (Pérez-Llantada *et al.* 2009), que supone una clásica aproximación deductiva a los resultados.

Estando vinculados los objetivos esenciales del programa evaluado al desarrollo de las competencias clave y la educación en valores, no encontramos con la problemática que plantea la evaluación del nivel de adquisición de las competencias, a todas luces, mucho más compleja que la evaluación de conocimientos o habilidades (Coll y Martín, 2006; De la Orden, 2011; Prieto, 2012; Sierra, Méndez y Mañana, 2012a; Pinos 2012; Suárez Suárez *et al.*, 2013). Incluso desde instancias oficiales, como ocurre con la Red Europea de Información en Educación, surgieron en su momento dudas razonables de que fuera posible evaluar, en el ámbito educativo, de forma real las competencias:

Los centros pueden evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos pero no necesariamente sus competencias. Por lo tanto, los resultados de los exámenes no se deberían considerar como una valoración absoluta sino más bien como un indicador de la adquisición de competencias clave. Es la actuación individual en el lugar de trabajo y en la vida privada la que ofrecerá finalmente la prueba innegable de la eficacia de los canales de formación formal e informal (Eurydice, 2002, p. 23-24).

Personalmente, desde nuestra trayectoria profesional docente, estamos convencidos de que las competencias, aunque no sea fácil, son evaluables; pero no antes de haberlas programado y no antes de haberlas trabajado con el alumnado. Que es en la vida real, en la calle, en casa, en el trabajo..., en donde podríamos constatar fehacientemente si se han adquirido o no, parece indudable porque las competencias están pensadas para la vida, pero la escuela puede ofrecer multitud de situaciones cercanas a la realidad, o que la simulan, con las que desarrollar y evaluar las competencias, siempre y cuando tengamos presente que “la competencia sólo se puede evaluar en la acción” (Tejada, 2011, p. 737). “La evaluación del aprendizaje por competencias conlleva un proceso de análisis de las tareas de los estudiantes puestas de manifiesto en su actuación para la solución de problemas predeterminados o no, integrando conocimientos, habilidades y valores” (Castillo, 2010, p. 102), porque por mucho que contemos con criterios de evaluación y sus concreciones en indicadores o estándares de aprendizaje evaluables conectados explícitamente con las competencias, si las tareas y actividades de aula y de evaluación no son de naturaleza competencial, podemos caer en la falacia de estar calificando lo que no estamos evaluando. Intentando apoyar esta tesis, la Orden de evaluación de 21 de diciembre de 2015, sobre evaluación en Educación Primaria en Aragón ha incluido en su art. 2.5:

5. Para garantizar la evaluación efectiva de los objetivos de cada área curricular y de las competencias clave, los instrumentos de evaluación se diseñarán tomando como referentes directos los criterios de evaluación a través de su concreción en las programaciones didácticas y, si se considera necesario, a partir de las propias competencias clave. Para garantizar la fiabilidad y validez de la evaluación de los aprendizajes adquiridos, la evaluación de las competencias clave insta a incorporar instrumentos que partan de contextos que simulen la realidad y movilicen los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en su adquisición. (Orden de 21 de diciembre de 2015, p. 37770)

Contar con indicadores o estándares bien definidos que permitan determinar el nivel de logro del alumno es muy útil pero no siempre, desde una perspectiva pragmática que considere la realidad del docente en el aula, se viene mostrando como la solución más realista y eficiente, especialmente si el número de estándares y alumnos es demasiado

amplio, como ocurre con los currículos que han derivado de la LOMCE: “La imposición de los estándares y su elevado número suponen un detrimento a la autonomía de los centros y una desconfianza en el profesorado” (Martínez, 2014, p. 5); los currículos cerrados y estandarizados son percibidos por muchos docentes como una falta de confianza en su profesionalidad y un ataque a la propia autonomía de los centros educativos (Martínez, 2014, 2014a; Mellado, 2014). Y algo aliviaría el problema si los estándares estuvieran bien formulados (circunstancia que no ocurre siempre) en cuanto a que cumplan su naturaleza observable, medible y evaluable; es decir que sean lo suficientemente concretos, operativos y contrastables (Martínez, 2014). La actual normativa de evaluación, en el caso de Aragón, ha vuelto a depositar esa confianza en los centros y docentes permitiendo que sean los centros los que, tomando como referente final los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que para el final de etapa señala el R.D. 126/2014 de enseñanzas básicas, puedan rediseñar su propia propuesta reduciendo, si así lo consideran, el desmesurado número de estos elementos que imponía la normativa de la Orden de currículo de Educación Primaria (16/06/2014).

El énfasis que se dio en los años 70 a constatar comportamientos observables, medibles y tangibles a partir de objetivos operativos que venían de objetivos específicos, que a su vez concretaban los objetivos generales de las áreas, vuelve a reaparecer ahora cambiando el concepto de objetivos operativos por el de estándares de aprendizaje evaluables y manteniendo de alguna forma el mismo carácter conductista de la evaluación o la pedagogía por objetivos. Aun así, poner el acento de la evaluación en elementos curriculares tradicionalmente atomizadores como los estándares de aprendizaje, o antaño los objetivos operativos, supone compartimentar y fragmentar en microobjetivos el currículo para intentar valorar situaciones de aprendizaje competenciales, que por esencia son más globales e interdisciplinarias (Jonnaert *et al.*, 2008); parece poco coherente y hasta, como dirían estos autores, “resulta una apuesta imposible” (Íbid, 2008, p. 10). Y es que ese carácter global e integrador de las competencias se aviene mal con la organización del currículo en disciplinas diferenciadas (Coll, 2007a) y con evaluaciones más centradas en la asignatura que en la competencia.

Consideremos además que, aun cuando contáramos con buenos estándares de aprendizaje evaluables, necesitaríamos avanzar todavía en la construcción o elección de instrumentos y técnicas de evaluación que garanticen una satisfactoria y viable toma de información respecto a lo que el alumnado sabe y saber hacer. Aprovechando la evidencia de que la reflexión metacognitiva añade valor formador y formativo al aprendizaje y a la evaluación (Flavell, 1984; Sternberg, 1985; Ríos, 1991; Marc, 2010; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013), puede ser valioso proponer al alumnado que responda a preguntas como ¿qué es lo que sé o he aprendido, qué es lo que he hecho?, o ¿cómo lo he aprendido, cómo lo he hecho?, ¿qué dificultades he tenido?, ¿cómo las he superado?, ¿en qué otros momentos me puede ser útil lo que acabo de aprender o hacer?, etc. Y apoyando la conexión que Anijovich *et al.* (2004) hacen entre metacognición y autoevaluación, pedir al alumno que se autoevalúe ya que al tener que reflexionar sobre sus propias capacidades y aprendizajes pone en juego habilidades metacognitivas. Y es que estamos de acuerdo en afirmar que “En realidad, no hay juicio de valor más importante para la persona humana ni factor más decisivo en su desarrollo psicológico y en su motivación, que la evaluación que uno hace de sí mismo” (Castillo y Cabrerizo, 2010).

El aprendizaje basado en competencias aboca al uso de metodologías activas que necesariamente llevan a formas de evaluar acordes con ellas, “Una evaluación que se sitúe al servicio del aprendizaje” (Calatayud, 2010, p. 15). La metodología sugiere cambios en la evaluación, de igual manera que la apuesta por una evaluación más auténtica y formadora lleva a cambios tanto en lo que se enseña y aprende, como en la forma de enseñarlo y aprenderlo (Eisner, 1998; Bolívar, 09.2000; Arraiz, Sabirón, Cortés, Bueno y Escudero, 2007; Sanmartí, 2007; Perrenoud, 2008a; Monereo, 2009; Castillo y Cabrerizo, 2010; González, 2011). En palabras de Cano (2008, p. 9), la evaluación “es efecto pero a la vez es causa de aprendizaje”, porque una evaluación formadora y auténtica supone transitar desde la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y la evaluación como aprendizaje; transitar desde el profesor al alumno como agente de evaluación a través de la auto y coevaluación (Calatayud, 2010; Castillo y Cabrerizo, 2010; Zaitegui, 2010; Johnson y Johnson, 2014) de forma que la evaluación sirve de herramienta

para estimular el propio aprendizaje y es objeto de aprendizaje contribuyendo a su autoevaluación (Anijovich *et al.*, 2004, Castillo y Cabrerizo, 2010).

Recogiendo así las aportaciones de muchos de los autores referenciados en este capítulo nos atreveríamos a dar una definición de la evaluación para el ámbito educativo:

La evaluación es un proceso sistemático y continuo de recogida y análisis de información válida, útil, factible y diversa de un programa o de los procesos de aprendizaje y enseñanza de cara a comprenderlos y tomar decisiones que permitan mejorar la realidad evaluada, es decir, los propios programas o los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una definición que, intentando abarcar las diferentes concepciones de la evaluación, sí se suma a la imperiosa necesidad de que nuestra escuela admita definitivamente el cambio hacia una evaluación nutritiva, que estimule y alimente aprendizajes vigorosos y de calidad. Al igual que los alimentos ayudan a que el organismo crezca, se desarrolle y madure en plenitud, cuando la evaluación nutre positivamente la realidad evaluada hace que crezca, se desarrolle y madure generando realidades deseables a nivel de alumnado, profesorado y sistema educativo.

Como ya postulaban Coll y Martín (1996), toda decisión metodológica lleva implícita una decisión de evaluación, lo cual parece bastante lógico si tal y como ya hemos defendido lo congruente y justo sería enseñar y evaluar de la misma manera. Y es que al margen de los cambios metodológicos que pueda incorporar el docente, los alumnos tienden a centrarse en aquellos contenidos y aspectos sobre los que son evaluados y a aprender para dar respuesta a la forma de evaluación a que son sometidos (Eisner, 1998; Monereo, Castelló y Gómez, 2009; Calatayud, 2010; Vallejo y Molina, 2014). Así si el docente evalúa con exámenes, con trabajos teóricos, con instrumentos descontextualizados,

el alumno aprende para esos instrumentos (repite, copia, memoriza...); si el profesor evalúa en situaciones contextualizadas auténticas o naturales mediante tareas competenciales, proyectos, portfolio, diarios de aprendizaje..., el alumnado aprenderá a resolver problemas complejos, a saber hacer y transferir lo que sabe, a autoevaluarse de forma reflexiva y a usar la metacognición.

Arraiz *et al.* (2007, p. 3) son contundentes al respecto: “que la evaluación crea realidad alcanza, a estas alturas de saberes generados sobre discurso y prácticas evaluativas, la categoría de axioma, pero de tal calibre que incluso puede superponerse a la propia realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Y no es que sea inadecuado evaluar el conocimiento declarativo a través de pruebas descontextualizadas, sino que lo más importante es trabajar y evaluar mediante propuestas e instrumentos contextualizados, el conocimiento funcional que surge de él (Biggs, 2005), de modo que a la par que lo evaluamos mejoramos ese conocimiento funcional. “Sobre el axioma *la evaluación crea realidad* se fragua uno de los componentes de mayor potencial tanto en la innovación docente como en el conjunto de la praxis educativa” (Sabirón, Arraiz, Berbegal y Cano, 2011, p. 2), porque el alumno acaba estudiando según cómo se le evalúa. Que la evaluación afecta al aprendizaje del alumnado, a su rendimiento, motivación e incluso desarrollo afectivo ha sido puesto de manifiesto por un buen número de investigaciones (Martínez e Hidalgo, 2013), pero para lo bueno y para lo malo, pues la evaluación no solo crea realidad y tiene el potencial de mejorarla sino que puede imponer su lastre económico, cultural e ideológico a la realidad evaluada (Arraiz *et al.*, 2007).

A la postre, la evaluación de programas, al igual que la evaluación del alumnado en relación a éstos, debería perseguir mejorar los mismos programas aportando conocimiento sobre qué y cómo se ha hecho el programa, su logros y aciertos, sus límites y dificultades, su utilidad (Stufflebeam y Shinkfield, 1971; Scriven, 1973; Cronbach, 1982; Pérez, 1995; Stake, 1998). Qué duda cabe de que, según dónde se ponga el peso y cómo se haga la evaluación, los mismos programas pueden derivar hacia propuestas de mejora o realidades distintas. Baste comprobar cómo la fijación de las pruebas externas internacionales en determinadas competencias modifica los currículos e incluso los horarios asignados a las asignaturas, evidenciándose una connivencia entre las políticas curriculares, los programas

educativos que de ellas derivan y las macro evaluaciones del sistema (Barquín *et al.*, 2011). Y eso aunque el documento marco de la OCDE, que recoge los objetivos de PISA, manifieste que “PISA no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas”, ni “tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes” (OCDE, 2007, p. 6).

Las evaluaciones impulsadas por las instituciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial o la Asociación Internacional para el Rendimiento Académico (IEA), están sirviendo para justificar reformas educativas desde un enfoque financiero en lugar de la búsqueda de la mejora escolar (Carnoy, 1999; Cobo, 2015). Para constatar hasta qué punto las evaluaciones externas están siendo utilizadas para legitimar las reformas educativas, solo necesitamos leer la propia normativa educativa:

el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años (LOMCE, 2013, p. 97861)

Por si alguna duda quedara, poco después la misma ley orgánica, apoyándose en la evidencia científica de este tipo de pruebas, insiste en que:

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales (ibíd., p. 97862).

El potencial de las evaluaciones internacionales no está en las lecturas sesgadas y simplificadoras con las que algunos medios de comunicación, y ciertos debates políticos, nos regalan periódicamente, ya que obvian las diferencias e idiosincrasia de cada país o cultura (Cobo, 2015). El valor de estas pruebas externas podría estar en contemplar un modelo evaluativo que ampliado al resto de competencias, y teniendo en cuenta en mucha mayor medida y amplitud las variables contextuales de los diferentes sistemas, países, culturas y centros evaluados; teniendo en cuenta la valoración de otros aspectos igualmente relevantes como la evaluación de los programas (de los currículos), del profesorado, de las infraestructuras y dotaciones, de las políticas de equidad y becas, de la formación inicial y permanente del profesorado, etc.; podría aportar información decisiva y válida para tomar decisiones de mejora educativa (Barquín, *et al.*, 2011; González, 2011)

En definitiva, y reconduciéndonos al terreno de esta investigación, lo que nos interesa constatar es que la evaluación de programas es un proceso no exento de componentes éticos, ni centrado solamente en los resultados, que busca la comprensión de un programa, en nuestro caso un proyecto de innovación, como recurso crítico para mejorar la intervención educativa (Javier, 2000). La intervención educativa debe verse mejorada, sacar beneficio de la investigación evaluativa en la medida que ésta ha de contribuir a resolver problemas prácticos desde una concepción aplicada de la investigación. Por eso, a la intención de conocer y explicar el programa aplicado se une nuestra preocupación por la acción que repercute en beneficio de los destinatarios del mismo.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

ESTUDIO EMPÍRICO

6. Planificación de la investigación

- 6.1. Propósito y contexto de la investigación
- 6.2. Objetivos de la investigación
- 6.3. Hipótesis de trabajo
- 6.4. Paradigma asumido y justificación
- 6.5. Opción metodológica
- 6.6. Determinación de la población y de la muestra
 - 6.6.1. Muestra utilizada para los cuestionarios
 - 6.6.2. Muestra utilizada para las entrevistas individuales del profesorado
 - 6.6.3. Muestra utilizada para el grupo de discusión
 - 6.6.4. Muestra utilizada para la entrevista colectiva de alumnos
 - 6.6.5. Muestra utilizada para las pruebas de competencia lingüística
- 6.7. Fases de la investigación
- 6.8. Técnicas e instrumentos de recogida de la información
 - 6.8.1. Cuestionarios
 - 6.8.2. Pruebas de competencia lingüística: Pretest y postest
 - 6.8.3. Entrevistas individuales
 - 6.8.4. Grupo de discusión
 - 6.8.5. Entrevista colectiva
 - 6.8.6. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del *Proyecto Alegría*
- 6.9. Criterios de credibilidad y transferibilidad

A partir del marco teórico mostrado, en esta segunda parte de la investigación vamos a centrar el ámbito de trabajo en la evaluación científica del programa objeto de estudio. Desde un modelo de investigación evaluativa mixta de tipo cuantitativo y cualitativo, y en el contexto de un estudio de casos, se detalla a continuación el marco empírico de esta investigación. Tras detenernos en el propósito y el problema de investigación será preciso definir qué es lo que vamos a investigar y cómo lo haremos, formulando los objetivos que se persiguen y las hipótesis de trabajo, especificando la metodología a seguir y al amparo de qué paradigma se moverá, así como la muestra elegida. Tras presentar las fases de la investigación profundizaremos en los instrumentos diseñados para la obtención de los datos y se expondrán los criterios que aportan credibilidad y transferibilidad al estudio.

CAPÍTULO 6

PLANIFICACIÓN DE LA

INVESTIGACIÓN

6. Planificación de la investigación

“A veces, al investigador le cuesta años de exploración, reflexión e investigación poder decir con claridad a qué preguntas buscaba dar contestación. No obstante, el enunciado adecuado del problema es una de las partes más importantes de la investigación”

Kerlinger (1987, p. 11)

6.1. Propósito y contexto de la investigación

Partiendo del problema práctico de encontrar fórmulas que permitan mejorar las competencias y los valores humanos en nuestro alumnado, el propósito general de la investigación es responder a las preguntas: ¿Cómo se relaciona la implementación del *Proyecto Alegría* con el desarrollo de las competencias clave y la educación en valores en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria?, ¿la realización del programa les resulta motivante? En definitiva, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2008), se trata de identificar el problema de investigación, la dificultad que queremos indagar, explicar y resolver por lo que concretando estas preguntas, desde una orientación práctica y aplicada, podemos formular el problema de investigación precisando las siguientes cuestiones:

1. ¿La implementación del programa facilita el desarrollo de las competencias clave en los alumnos de 4º nivel de Educación Primaria?
2. ¿La implementación del programa facilita el desarrollo de la educación en valores y su incorporación integrada con los aprendizajes curriculares en los escolares de 4º nivel de Educación Primaria?
3. ¿El alumnado de 4º nivel de Educación Primaria encuentra motivante trabajar con el programa?

Aplicando los criterios de McMillan (en Carmona, 2002, p. 72-73), para valorar los problemas de esta investigación, cabría afirmar que estamos ante un problema investigable

puesto que podemos recabar información y datos que pueden ser analizados; el problema resulta relevante para el conocimiento actual dada la escasez de investigaciones sobre programas educativos en estos ámbitos de estudio y porque puede aportar recursos prácticos para el desarrollo de las competencias de forma integrada con la educación en valores; el problema emplaza, además, hacia el tipo de metodología más idóneo por lo que se podrá plantear una investigación en la que lo cuantitativo y lo cualitativo se complementen usando instrumentos variados; el problema define también claramente la población y la muestra orientando la indagación a través de un estudio de caso; por otro lado, el problema delimita con precisión las variables de estudio: las competencias, la educación en valores y la motivación escolar, si bien otras variables podrían ser consideradas de forma complementaria para mejorar la comprensión de estas; y, por último, el problema está expresado sin ambigüedades, por lo que delimita claramente el objeto de investigación en unos contextos determinados que ahora presentaremos.

El *Proyecto Alegría*, como objeto de esta investigación evaluativa, nace en el *CPEIP María Moliner* de Zaragoza, en el curso 2009/2010. Desde entonces se viene aplicando de forma ininterrumpida en el centro, en las aulas de 4º nivel de Educación Primaria. Este colegio del barrio de San José de Zaragoza cuenta con un elevado porcentaje de población inmigrante que supera el 50% y una relevante presencia de minorías étnicas; un colegio "de colores" con más de 17 nacionalidades y el compromiso de construir un espacio educativo de convivencia y desarrollo personal. El nivel sociocultural de las familias es medio-bajo, encontrándonos casos en ambos extremos. El número total de alumnos durante el curso 2015-2016 ha sido de 410. El colegio cuenta con 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria. De allí surgiría este programa que, en definitiva, no busca sino mejorar la calidad de la educación desde la doble perspectiva de mejorar los aprendizajes básicos y la convivencia. En el curso 2013/2014 se empezó a aplicar una versión renovada". También ese mismo curso se aplicó en dos de las cuatro aulas del *CPEIP Hilarión Gimeno* de Zaragoza, uno de los colegios públicos del barrio de Jesús, y en la única aula de 4º nivel de Educación Primaria del *CPEIP Fernández Vizarra* de Monzalbarba (Zaragoza).

El *CPEIP Hilarión Gimeno* está situado en un barrio de la margen izquierda del Ebro, en Zaragoza, y acoge a población de nivel sociocultural medio y medio-bajo con un rendimiento académico, en líneas generales, satisfactorio y una alta heterogeneidad. En los últimos años el barrio ha experimentado importantes transformaciones urbanísticas que ha incrementado el número de familias jóvenes. En ese curso 2013/2014 contaba con 720 alumnos repartidos en 9 grupos de Educación Infantil y 20 de Educación Primaria; de estos últimos, había 4 grupos de 4º nivel de Educación Primaria.

El *CPEIP Fernández Vizarra* está ubicado en el barrio rural de Monzalbarba, al Noroeste de la ciudad de Zaragoza. Cuenta con 3 aulas de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria y un claustro joven y con cierta trayectoria, ya asumida en la cultura de centro, en metodologías activas. Empiezan a trabajar, con su único grupo de 4º de Educación Primaria, el proyecto *Alegría* en el curso 2013/2014 computando en ese curso 174 alumnos.

A inicio del curso 2015/2016, los 4 tutores de 4º de Educación Primaria del *CPEIP Foro Romano*, por propia iniciativa, deciden llevar el programa a sus aulas. Se trata de un colegio público de reciente construcción (año 2008) que se sitúa en Cuarte de Huerva, una localidad a 6 km al Sureste de Zaragoza y que da servicio educativo a una de las más importantes zonas de expansión urbanística de los alrededores de la ciudad. En ese año escolar, sus 863 alumnos se repartían en 14 aulas de Educación Infantil y 21 de Educación Primaria.

6.2. Objetivos de la investigación

A partir de las cuestiones de investigación formuladas en el apartado anterior, la pasión por aprender y enseñar nos mueve a enunciar a continuación los objetivos de esta investigación:

1. Identificar y valorar las percepciones del profesorado en relación a la idoneidad del programa para facilitar el desarrollo de las competencias clave en alumnos de 4º nivel de Educación Primaria.

2. Evaluar el grado de evolución de la competencia lingüística de grupos de alumnos que han realizado el programa respecto a otros que no lo han realizado.
3. Identificar y valorar la percepción del profesorado sobre el nivel en que la aplicación del programa facilita el desarrollo de los valores trabajados (autoestima, amistad, paz, empatía, amor y tolerancia) y su incorporación integrada con los aprendizajes curriculares de alumnos de 4º nivel de Educación Primaria.
4. Evaluar la eficacia del programa presentado sobre su capacidad para motivar al alumnado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el proyecto.
5. Elaborar una propuesta de mejora que permita crear una nueva versión del programa más eficaz, motivante y transferible a otras escuelas.

La posibilidad de complementar y contrastar la percepción de los usuarios (profesorado y alumnado) con una evaluación precisa de una de las competencias más trabajadas en el programa: la lingüística, a partir de un diseño cuasiexperimental, permite aportar rigor y solidez a la investigación. Abarcar la valoración cuasiexperimental de todas las competencias hubiera dimensionado sobremedida la investigación y exigido una demanda irrazonable de colaboración de los alumnos y profesores implicados, además de una alteración indebida de sus condiciones naturales de trabajo.

6.3. Hipótesis de trabajo

Los objetivos de la investigación nos sugieren plantear las siguientes hipótesis de trabajo:

- a. La implementación del *Proyecto Alegría* mejorará, desde la percepción de los implicados (docentes), las competencias clave del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria.
- b. La competencia en comunicación lingüística de los alumnos que siguen el programa mejorará significativamente respecto al alumnado que no lo trabaja.

- c. El programa de intervención potenciará la mejora, desde la percepción de los docentes, de los valores trabajados (autoestima, amistad, paz, empatía, amor y tolerancia) y su integración con los aprendizajes curriculares.
- d. Desde la percepción de los implicados (profesores y alumnado), el alumnado se sentirá motivado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el programa.

Considerando la naturaleza del programa y de las propuestas didácticas que ofrece al alumnado, esperamos que los docentes perciban resultados positivos respecto a las competencias clave (hipótesis a, objetivo 1), y pueda constatarse una mejora significativa de la competencia lingüística del alumnado participante (hipótesis b, objetivo 2). En la misma línea, y desde un modelo integrado de trabajo, creemos que el profesorado percibirá una evolución positiva en los valores personales y sociales que se proponen (hipótesis c, objetivo 3). Finalmente, dado que se ha puesto un especial esmero en el diseño de las propuestas cuidando los aspectos formales y la diversidad de tareas, confiamos en que el alumnado, a pesar de la exigencia cognitiva y la dificultad de las propuestas, se sentirá motivado para trabajarlas (hipótesis d, objetivo 4).

6.4. Paradigma asumido y justificación

Dada la naturaleza de las cuestiones y de los objetivos de investigación, como ya se ha adelantado, se opta por seguir el modelo de evaluación CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), que conlleva una posición de complementariedad paradigmática al integrar postulados positivistas y naturalistas que nos permiten integrar técnicas de investigación cuantitativas con otras de naturaleza cualitativa. Estamos de acuerdo con Castillo y Gento (1995), o con Reboloso *et al.* (2008), cuando clasifican el modelo CIPP de Stufflebeam como un modelo mixto en relación a los paradigmas dominantes (cuantitativo y cualitativo), en contraste con otros modelos más claramente posicionados en lo cuantitativo, como el de Tyler (1950), o en lo cualitativo, como la evaluación respondente de Stake. Arnal *et al.* (1992) ofrecen el mismo criterio en su análisis de los tipos de diseños evaluativos al considerar la perspectiva complementaria del modelo CIPP frente a la empírico-analítica y la holístico-interpretativa.

En el campo de las Ciencias de la Educación cabe aducir que se asume la complementariedad epistemológica de, en términos de Popkewitz (1989), los paradigmas o ciencias analítica y simbólica, que reciben también entre otras denominaciones las de racionalista e interpretativo-simbólico respectivamente. Esta complementariedad paradigmática obedece a las diferentes problemáticas, a la complejidad del objeto de estudio que difícilmente puede ser explicado ni comprendido en toda su extensión desde un único paradigma por lo que se aboga por lograr una epistemología aplicada que integre ambas perspectivas (Bisquerra, 1989). Como Cronbach (1982), Alvira (1991), Pérez (1995) o Casanova y Berliner (1997), se defiende el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas sabiendo que ello nos aleja del paradigma positivista y de diseños experimentales ligados a una perspectiva tradicional de la evaluación defendida, por ejemplo, por Campbell y Stanley (1970). De hecho, como plantea Tejada (1998) una de las alternativas para superar las dificultades de los procesos evaluativos es operar desde enfoques paradigmáticos complementarios superando reduccionismos que permitan aunar el énfasis dado a la medida, la valoración y la toma de decisiones por el paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico, respectivamente.

El enfoque paradigmático mixto no supone, desde esta orientación complementaria, el renunciar a las aportaciones que lo cuantitativo y lo cualitativo han hecho a la investigación científica sino integrar en un mismo proyecto lo mejor de ambos paradigmas (Castillo y Gento, 1995); en definitiva, un pluralismo “integrador de preocupaciones y soluciones” (Dendaluze, 1998, p. 9), pues, como expresa González: “En los albores del siglo XXI ya es un hecho que debemos considerar superado el enfrentamiento entre paradigmas y asumir su integración y complementariedad en lo referente a planteamientos investigadores y su proyección sobre la evaluación” (2011, p. 111-112). Y ello a sabiendas de que sumarse a este enfoque complementario va a comportar decisiones en cuanto al diseño, instrumentos y análisis de los datos obtenidos, además de condicionar la misma finalidad evaluativa.

6.5. Opción metodológica

“Las pequeñas experiencias, que los maestros no se atrevían a comentar, a comunicar a los demás por temor a ser acusados de carecer de rigor científico, de universalidad, de que el muestreo era escaso, son elevadas a informaciones imprescindibles para la investigación en acción.”

García (1994, p. 37)

Definir y justificar cuál es la decisión adoptada en torno a la metodología más apropiada al problema de investigación, sus objetivos y a la posición paradigmática complementaria asumida, es el propósito de este apartado. La atención dada a la metodología de investigación evaluativa, como camino para llegar al conocimiento científico, cobra sentido de cara a valorar la calidad y credibilidad del proceso evaluativo seguido en un intento de “metaevaluar”, de evaluar la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

La presente es, desde el punto de vista metodológico, una investigación evaluativa mixta de tipo cuantitativo y cualitativo que busca llegar a conclusiones útiles para decidir la continuidad, finalización o mejora de un programa educativo en 4º nivel de Educación Primaria y servir de punto de partida para nuevos programas que se nutran del conocimiento obtenido a partir de la investigación. Se trataría de valorar la calidad educativa del programa aportando evidencias rigurosas, válidas y fiables usando el método científico. Si la intención de la evaluación de programas es mejorar o reconducir el ámbito de actuación del programa, los métodos tradicionales de evaluación centrados sólo en la cuantificación de los logros alcanzados en función de los objetivos previstos no aportan la suficiente información para comprender en profundidad la valoración de la audiencia implicada: cómo se aprendió, cómo vivieron los interesados los aprendizajes, qué les motivó especialmente, qué dificultades encontraron... Estamos ante una información necesaria por cuanto enriquece el conocimiento que los autores y gestores del programa precisan para su mejora. Difícilmente alcanzaríamos la comprensión del programa y sus

efectos simplificando la investigación a números y estadísticas que si bien aportan rigor, en una investigación de este tipo ocultarían bajo una aparente científicidad la falta de contraste con otros métodos que recojan la valoración, interpretaciones, intereses y motivaciones de los usuarios (Santos, 1999).

También somos conscientes de que, desde el enfoque elegido de evaluación de programas, la necesidad de aplicar métodos, estrategias e instrumentos propios de la investigación científica debe hacerse asumiendo que su aplicación de estudio evaluativo en un contexto educativo real no propicia el nivel de control y rigor propio de la investigación experimental. La rigidez de los métodos experimentales contemplados de manera unívoca, al amparo de una ciencia nomotética, cuyo propósito es formular leyes generales, no encaja bien con la investigación educativa en donde los métodos no pueden aplicarse al margen de las circunstancias, del contexto y del propósito en donde se desarrolla el programa (Martínez, 1998). Incluso Campbell (1986, p. 58), aun defendiendo las evaluaciones cuantitativas, nos indica que en la epistemología que defiende, en la fase de recogida y resumen de los datos, “tendrían también que emplearse los métodos no cuantitativos de recogida y compilación de datos, (por ejemplo, discusiones de grupo...)”. Y a continuación se posiciona por “la unión de los dos modos de conocimiento” de cara a lograr “una epistemología aplicada que integre a ambos” métodos (ibíd., p. 67) para que lo nomotético se complete con lo ideográfico y lo particular y contextual sobre también significación.

Y es que la variabilidad y complejidad del hecho educativo precisa de perspectivas múltiples y métodos tanto cuantitativos como cualitativos en la investigación evaluativa, tanto en la recogida como en el análisis de la información (Scriven, 1991). De este modo, se apuesta por la idoneidad de la complementariedad metodológica en evaluación, que no obstante queda suficientemente avalada por modelos como los de Cronbach (1982), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Scriven, (1991), Rossi y Freeman (1993), o Pérez (1995), entre otros muchos.

Desde posiciones equilibradoras, y no excluyentes, nos sumamos a la defensa de Arranz (2002) de la compatibilidad o incluso complementariedad entre metodologías de tipo cuantitativo y cualitativo para abordar temas de investigación educativa como el que

nos ocupa, en el que el objeto de estudio es, cuanto menos, complejo y hasta escurridizo por su propia naturaleza compleja e inasible. Entre otros motivos porque dada la fuerte carga motivacional del programa, y el que implique constructos complejos como las competencias y la educación en valores, se hace necesario interpretar también las vivencias de los protagonistas considerando los puntos de vista de los múltiples participantes, y no sólo cuantificar o describir los resultados exteriorizados. Esto nos llevaría a analizar cómo se puso en marcha el programa; qué factores lo han facilitado y qué trabas surgieron; cuál es el grado de satisfacción de los beneficiarios (alumnado y docentes), pues su satisfacción es el primer indicador para valorar la calidad de una formación (González, 2006; González y López, 2010) y en qué basan sus apreciaciones. La metodología cualitativa ofrece al respecto ciertas ventajas sobre los sistemas de evaluación cuantitativos (Gasperi, 2010), por lo que se recurre, como hemos justificado, a técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada o el grupo de discusión, que permiten apoyar y complementar a los instrumentos cuantitativos: cuestionarios o pruebas.

En cualquier caso, la percepción de los usuarios del programa a partir de sus juicios de valor creemos que no puede ser criticada de subjetividad pues aporta una sustancial visión del objeto de estudio que lejos de escudarse en una más sencilla valoración cuantitativa (que en el fondo también implica ejercer un juicio), compromete a posicionarse sobre lo que realmente se piensa. Las palabras de Ramsden, aunque referidas a la evaluación del alumnado y no de programas, son perfectamente asumibles: “Sospeche de la objetividad y precisión de todas las medidas de la capacidad del estudiante y tenga en cuenta que el juicio humano es el elemento más importante de todo indicador de rendimiento” (Ramsden, 1992, p. 212).

Asumiendo este carácter plurimetodológico de la investigación educativa (Arnal, Rincón y Latorre, 1992), y siguiendo algunos de los criterios de clasificación que Bisquerra (1989) propone para este tipo de investigación, según la naturaleza de los datos e instrumentos estaríamos ante una metodología complementaria cuantitativa y cualitativa. Según el grado de abstracción estamos ante una investigación aplicada y evaluativa, ya que pretende evaluar un programa didáctico concreto para determinar si lo que propone y se hace tiene valor respecto a lo que se persigue y mejorar su diseño a partir de los resultados.

Se trata, por su orientación, de una investigación más enfocada a la toma de decisiones que a llegar a conclusiones, pues sin despreciar la posibilidad de generar cierto grado de teoría sobre el diseño de tareas competenciales o su evaluación, sobre todo se enfoca a la solución de problemas concretos vinculados al desarrollo de las competencias y los valores humanos a partir de un programa de intervención. Si nos atenemos a las fuentes nos situamos ante una investigación bibliográfica pues ha requerido una profunda revisión bibliográfica de las variables de estudio en el marco teórico para fundamentar y construir un marco empírico sólido que nos lleva a que, a su vez, estamos ante una investigación empírica que obtiene sus datos de instrumentos variados como los cuestionarios o las entrevistas (Íbdem, 1989).

Por su ámbito de aplicación se ubica como investigación didáctica ya que sus objetivos buscan perfeccionar el aprendizaje de los alumnos en determinadas variables y facilitar al profesorado herramientas didácticas para su enseñanza. El lugar de desarrollo del estudio nos lleva a clasificarlo dentro de los métodos de investigación de campo al trabajar sobre contextos reales educativos. Será exploratoria porque el objetivo es indagar sobre temas poco estudiados (Hernández *et al.*, 2008, p. 59) y, además, en el contexto de investigación constituido por el *CPEIP María Moliner* y el *CPEIP Foro Romano* ya que no es posible diferenciar entre grupos experimentales y de control; adquiere también carácter confirmatoria en el contexto definido por el *CPEIP Hilarión Gimeno* y el *CPEIP Fernández Vizarra* por el diseño cuasiexperimental que en estos se aplica a algunas de las variables de estudio. El programa didáctico indicado se adopta como variable independiente y los resultados en competencias clave, educación en valores y motivación como variables dependientes, fundamentalmente.

Las percepciones de los usuarios del programa se identificarán mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, aplicándolas en tres campos de investigación diferenciados:

- En el *CPEIP María Moliner*, con larga experiencia en este proyecto de innovación educativa, que han y están siguiendo la gran mayoría de los grupos de 4º nivel de Educación Primaria desde el curso 2009/2010.

- En los *CPEIP Hilarión Gimeno* y *CPEIP Fernández Vizarra*, en los que se aplicó por primera vez este programa en el curso 2013/2014. En estos colegio se añadirá un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control no equivalente para la evaluación de la competencia lingüística; es decir un *diseño de grupo de control no equivalente* en la tipología de Stanley y Campbell (1995). Se trabajará el programa con los grupos experimentales y se comparará con grupos de control no equivalentes, no sometidos al programa, para contrastar resultados.

Al decir, “no equivalentes” nos referimos a que no poseen equivalencia preexperimental de muestreo (ibid, p. 93), o sea, a la obligada falta de aleatoriedad al construir los grupos dado que nos vendrían impuestos, dentro del mismo colegio, por la conformación natural de grupos-aula y por la decisión personal, y ajena a los investigadores, de ciertos docentes sobre su interés o no por aplicar el proyecto. No obstante, se buscará controlar esta circunstancia aplicando un pretest en competencia lingüística al principio del curso para comprobar que los grupos control y experimentales no son significativamente distintos. Y luego, al final del curso, un postest para comprobar el grado de evolución y, en su caso, las diferencias de resultados entre grupos en función de las diferencias iniciales y su participación o no en el programa de intervención. En la Tabla 6.1 se expone el esquema de este tipo de diseño de investigación, entendiendo que X representa la exposición del grupo al programa (variable independiente) y O la observación o registro realizada (variable dependiente).

Tabla 6.1 Esquema del diseño cuasiexperimental implementado

	Medida pretest	Programa de intervención	Medida postest
Grupo Experimental	O ₁	X	O ₂
Grupo Control	O ₁		O ₂

- En el *CPEIP Foro Romano* como centro que se incorpora, por petición propia, al programa en el curso 2015/2016. Siendo que los cuatro grupos de 4º nivel de Educación Primaria querían aplicar el proyecto la investigación se centrará en este colegio en la percepción de los usuarios, rehusando, por criterios éticos, cualquier perspectiva de formar grupos control y experimentales.

En definitiva, rechazando el improductivo enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo, nos sumamos a la multitud de autores que consideran la multiplicidad o las evaluaciones multimétodo como un signo de riqueza de posibilidades y pragmatismo en evaluación que contribuye, sin duda, a “reforzar la credibilidad en la evaluación de programas” (Castillo y Gento, 1995, p. 38) y asumimos “la permeabilidad de los paradigmas como característica del método” (Mateo, 2000, p. 34).

Como ya se explicó, el diseño que asume esta investigación se basa en un estudio de caso pero tomando como punto de partida el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y la complementariedad metodológica que contemplan estos autores. El estudio de caso no es en sentido estricto un método sino una investigación profunda que se apoya en diferentes métodos (Grupo L.A.C.E., 2013), pero parece conveniente detallar ahora un poco este tipo de diseño en relación a la metodología empleada. El estudio de caso se centra en el estudio de un caso (alumno, centro o programa), o varios, en su realidad natural y, como proclama García (1991), implica un examen detallado, comprensivo, sistemático y profundo de un caso específico que nos interesa por lo que tiene de único pero también por lo que tiene en común con otros casos (Stake, 1998). En realidad, la evaluación de programas debe ser considerada como un estudio de caso al identificar y centrarse en centros, programas y personas concretas (Stenhouse, 1987), desde su singularidad, en oposición a los modelos de evaluación de tipo positivista que buscan ante todo la generalización.

En un estudio de caso como este, teoría y praxis se encuentran y pugnan, reivindicando la una y la otra la falta de atención o el potencial para la mejora, respectivamente; Sabirón (2006) lo expresa así cuando subraya el potencial y el impulso

para la praxis cuando se tiene éxito, a la par que los recelos y prudencia para generalizar y generar teoría. Lo que resulta obvio es que la posible generalización de los resultados de un caso no pasaría nunca por la mera generalización estadística en base a criterios de probabilidad, de traslación exacta de los resultados del caso a otro caso diferente, sino que se relaciona más con la transferencia que reconoce que cada caso y cada situación es diferente y, por tanto, requiere contemplar y admitir modificaciones. Es la similitud entre los casos lo que puede propiciar una mayor transferencia de los resultados no exenta de cautela y ponderación (Shaw, 2003) pues el caso estudiado no pretende arrogarse ningún tipo de representatividad con respecto a la población de casos posibles.

Si la finalidad del estudio de caso no pasa por la inferencia teórica sino por la comprensión del caso estudiado y su mejora, no significa que no se hagan tentativas tanto para teorizar como para generalizar los resultados en contextos similares al caso estudiado. Lo que sí nos consta es que la entrada del investigador en el contexto educativo del caso va a ser una oportunidad única para confrontar y reconstruir sus planteamientos teóricos previos, sus interpretaciones y creencias en torno al programa estudiado con la información emanada de la realidad investigada; y sin perder nunca de vista que, incluso por encima de qué es lo que se está evaluando y cómo, está al servicio de quién se pone esta evaluación: los propios usuarios del programa (Santos, 1999).

Es considerable el número de autores que como Stenhouse (1990, cit. por Sabirón, 2006, p. 239); Rodríguez, Gil y García (1996), siguiendo a Yin; o Guba y Lincoln (1981), dentro de los numerosos tipos de diseños de estudio de caso nos hablan en sus clasificaciones de estudios de caso evaluativos, avalando que un estudio de caso puede presentar múltiples objetivos asociados a la comprensión de la realidad específica estudiada (un programa, una institución...) tales como explorar, interpretar, explicar, transformar, evaluar, mejorar, o una combinación de varios de ellos.

En cierta manera nos hallamos en buena medida, y con las precauciones pertinentes, ante una intervención en contexto reales que busca producir cambios y después evaluarlos retroalimentándose continuamente. Es decir, una intervención cercana a la línea de la investigación-acción que ya hace unas décadas propusiera Lewin (1946). De hecho, en

función del grado de generalización buscado en esta investigación, Bisquerra (1989, p. 63) la clasificaría como investigación-acción pues “Se preocupa más por el perfeccionamiento que por aumentar los conocimientos. Es una investigación aplicada, orientada a decisiones y de carácter ideográfico. También Collado (2005), la consideraría como tal dado que se trata de una investigación aplicada cuyo objetivo es recoger y analizar información fiable de forma sistemática para determinar el valor de un programa y tomar decisiones sobre su mejora. Desde este planeamiento tan cercano a la investigación-acción, el ciclo de la investigación evaluativa seguido (ver Figura 6.1) ha ido generando diversas actualizaciones del programa evaluado hasta culminar en la versión final que se muestra adjunta a esta tesis.

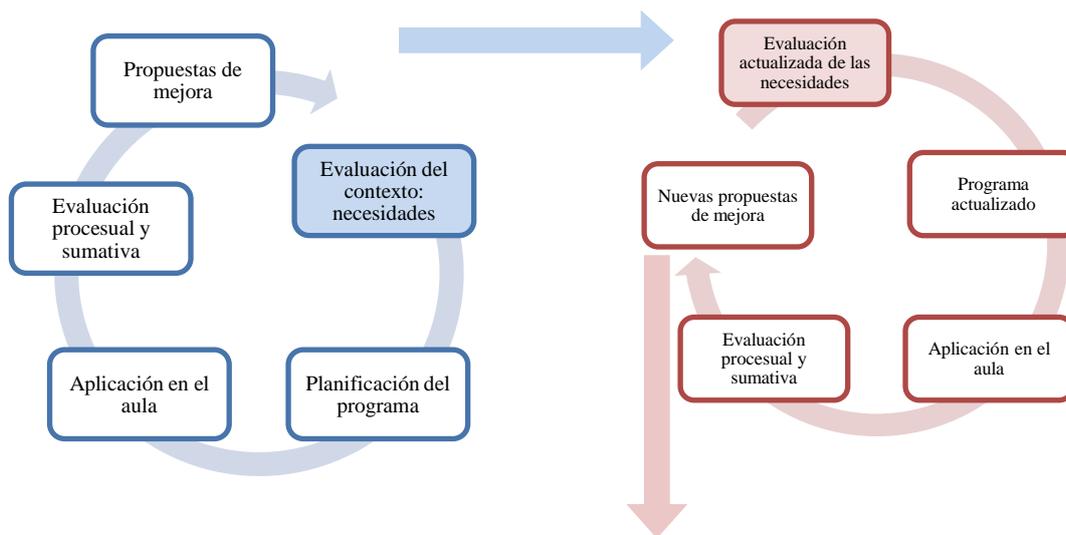


Figura 6.1 Ciclo de la investigación evaluativa del programa. Elaboración propia

Siendo consciente de que la teoría, al anticiparnos y recordarnos qué es lo que podemos encontrar, cumple una función importante en toda investigación al orientar la mirada hacia aquellos elementos y detalles de la realidad que son significativos para el objeto de estudio, seremos cautos porque, desde la perspectiva de la individualidad de un estudio de caso, como expresan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 86): “la teoría no sólo

revela, sino que oculta”. Por ello, sin negar su utilidad, no queremos caer en el riesgo de pasar por alto la especificidad de los casos estudiados atendiendo la opinión de los usuarios (docentes y alumnos) y cuidando la flexibilidad del diseño, su adaptabilidad a lo largo del proceso investigador en función de cómo va evolucionando la investigación y la realidad estudiada.

6.6. Determinación de la población y de la muestra

Partiendo de la finalidad esencial de mejora de lo evaluado, y en la línea ya sugerida hace unas décadas por Crombach (1982), y avalada posteriormente por diversos autores (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; De la Orden, 1991; Pérez, 1995; Tejada, 1998; Pérez, López y Gutiérrez, 2009), se plantea evaluar el programa cuando todavía está en activo y en los casos en donde se aplica de modo que los resultados puedan repercutir en propuestas de mejora efectivas y útiles para la realidad estudiada y las personas implicadas.

La población afectada por esta investigación vendría definida por el conjunto de alumnos de 4º nivel de Educación Primaria, y los docentes tutores de esos grupos, de varios colegios públicos de Zaragoza que han aplicado en el aula el *Proyecto Alegría*. En casi todos los casos, como ahora vemos, la muestra coincide con la población. No obstante, conviene precisar, tal y como Stake (1998) aclara, que el estudio de caso no es una investigación de muestras porque más que buscar un caso para comprender otros, la primera obligación del investigador es comprender el caso concreto; luego ya contemplaremos las posibilidades de transferencia en casos similares.

De cara a garantizar el cumplimiento de los requisitos éticos de toda investigación que se realiza con personas, para empezar el trabajo de campo en todos los centros educativos se mantuvo contacto previo con la dirección explicando los aspectos esenciales de la investigación y solicitando la participación consentida e informada de los docentes implicados. Se ha garantizado en todo momento el anonimato de los participantes, la protección de sus datos personales, la confidencialidad y la libertad para dejar de colaborar o decidir que no se use la información obtenida de cada cual. Los profesores participantes en esta investigación fueron seleccionados en función de su participación voluntaria en la

aplicación del programa y su disposición favorable a colaborar en el estudio. El alumnado participante ha estado constituido por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores informantes. Estamos así ante un muestreo no probabilístico por disponibilidad donde la muestra se ha seleccionado por su accesibilidad y conveniencia (Cardona, 2002; Colás, Buendía y Hernández, 2009), ya que es la única que puede ofrecer la información y los datos necesarios para esta investigación.

En cuanto al acceso al campo difiere según los centros educativos. El contacto con el *CPEIP María Moliner* vino dado por la relación previa existente entre el investigador y el centro al haber formado parte de su claustro durante siete cursos escolares, desde el curso 2002/2003, al 2008/2009. En ese último curso el investigador se plantea diseñar e implementar este proyecto al amparo de la convocatoria oficial de proyectos de innovación educativas del departamento de Educación, Cultura y Deporte de la comunidad autónoma de Aragón. Recabado el apoyo del profesorado afectado y del equipo directivo el proyecto se lleva adelante de forma que en la actualidad es el séptimo curso escolar en que se está aplicando en 4º nivel de Educación Primaria. Aunque cuando el proyecto se empezó a implementar en el aula, en el curso 2009/2010, el investigador ya no formaba parte del equipo docente de ese centro, ha seguido manteniendo contactos para coordinar y facilitar su ejecución, así como para recoger el *feedback* que debía facilitar la corrección o mejora de las propuestas. En los *CPEIP Hilarión Gimeno, Fernández Vizarra y Foro Romano* el acceso al campo se produjo tras la demanda de estos centros para aplicar el proyecto en sus aulas. Aprovechando su petición se les invitó a participar en la investigación.

6.6.1. Muestra utilizada para los cuestionarios

Para los cuestionarios del profesorado sobre los objetivos del proyecto se han considerado como informantes clave a aquellas personas implicadas en el programa que disponen de la información que buscamos y además estaban dispuestos a cooperar en la investigación: los docentes que han participado directamente como tutores o especialistas en su implementación en el aula. En concreto se ha contado con 3 docentes del *CPEIP*

María Moliner, 1 del *CPEIP Hilarión Gimeno*, 2 del *CPEIP Fernández Vizarra* y 4 del *CPEIP Foro Romano*.

El cuestionario de evaluación del programa derivado del modelo CIPP, como último instrumento en diseñarse, se ha pasado a un total de 8 docentes que han aplicado el proyecto en los diferentes colegios; 2 del *CPEIP María Moliner*, 1 del *CPEIP Hilarión Gimeno*, 1 del *CPEIP Fernández Vizarra* y 4 del *CPEIP Foro Romano*.

En el caso del cuestionario de motivación del alumnado, tal y como se refleja en la Tabla 6.2, la población a la que va dirigida el programa, en el marco de esta investigación, fue el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria, del curso 2011/2012, del *CPEIP María Moliner* que participó en el proyecto: 36 alumnos; otros 19 alumnos del mismo centro, más 46 alumnos del *CPEIP Hilarión Gimeno* y 16 del *CPEIP Fernández Vizarra* en el curso 2013/2014. En el curso 2015/2016 se les pasó a 85 alumnos del *CPEIP Foro Romano*.

Tabla 6.2 Muestra del cuestionario de motivación escolar

Centro educativo	Curso escolar	Número de alumnos/as
<i>CPEIP María Moliner</i>	2011/2012	36
<i>CPEIP María Moliner</i>	2013/2014	19
<i>CPEIP Hilarión Gimeno</i>	2013/2014	46
<i>CPEIP Fernández Vizarra</i>	2013/2014	16
<i>CPEIP Foro Romano</i>	2015/2016	85
	Total	202

6.6.2. Muestra utilizada para las entrevistas individuales del profesorado

Los informantes para las entrevistas individuales son piezas imprescindibles pues aportan información básica que permitirá comprender y evaluar mejor el programa. De nuevo, se han considerado como informantes clave a aquellas personas implicadas en el mismo, que disponen de la información que buscamos y además estaban dispuestos a cooperar en la investigación. En estas circunstancias, un muestreo probabilístico carecía de sentido por lo que se ha procedido a una selección intencional de los participantes que habían trabajado el programa en su aula y estaban disponibles; su perfil se muestra en la Tabla 6.3.

En un primer momento, los instrumentos y técnicas de recogida de datos se administraron en el curso escolar 2011/2012 en el único colegio que lo aplicaba entonces, el *CPEIP María Moliner*. Fueron informantes para las entrevistas individuales los 4 docentes que habían participado directamente como tutores; de ellos 2 son varones y 2 mujeres. El informante número 1, varón, aplicó el programa en el curso 2010/2011, tenía 50 años y 24 de experiencia docente; es maestro y sociólogo. La primera docente, la informante número 2, interviene en el curso 2010/2011, tiene 39 años y contaba entonces con 14 años de experiencia en la enseñanza; su formación académica es de maestra. El informante número 3, es un varón que trabajó el programa en el curso 2009/2010, en el curso 2011/2012 y en el 2013/2014; en el momento de informar contaba con 52 años de edad y 20 de experiencia docente; su formación académica es de maestro y psicopedagogo. La última docente de este colegio, el informante número 4, participó el curso escolar 2011/2012; su edad era de 42 años y llevaba 4 impartiendo clase; su formación académica es de maestra.

En el *CPEIP Hilarión Gimeno*, se ha considerado como informantes a los dos tutores de los grupos experimentales (curso 2013/2014). La primera, la número 5, era una maestra de 59 años con 30 de experiencia docente y a punto de jubilarse, siendo aquel su último curso en activo. El segundo, el informante número 6, un maestro varón de 55 años y con 34 de experiencia docente.

En el mismo curso escolar que los anteriores, la tutora del *CPEIP Fernández Vizarra*, la informante número 7, es una maestra de 34 años que llevaba 8 años trabajando en la docencia.

Se descartó la posibilidad de entrevistar a los 4 profesores del *CPEIP Foro Romano* pues hasta junio de 2016 no concluían la aplicación del proyecto por lo que no había tiempo material para realizar las entrevistas y proceder a su transcripción y análisis, dadas las fechas previstas de finalización de este estudio cuyo informe debería estar concluido para esas fechas.

Tabla 6.3 Perfil de los docentes informantes

Informantes Docentes	Función	Sexo	Edad	Experiencia docente	Formación académica	Cursos en el centro
1	Tutor	Varón	50	26	Maestro Sociólogo	
2	Tutora	Mujer	37	14	Maestra	7
3	Tutor	Varón	52	20	Maestro Psicopedagogo	3
4	Tutora	Mujer	42	4	Maestra	3
5	Tutora	Mujer	59	30	Maestra	1
6	Tutor	Varón	55	34	Maestro	15
7	Tutora	Mujer	34	8	Maestra	8

6.6.3. Muestra utilizada para el grupo de discusión

Formaron parte del grupo de discusión que se realizó en el curso 2011/2012, los docentes del *CPEIP María Moliner*, el maestro especialista de Educación Física, y el director del centro. El perfil del director como informante clave venía marcado por un profesional con amplia experiencia educativa y casi 20 cursos asumiendo este cargo directivo en el citado colegio. El especialista de Educación Física del centro ha participado desde su área ocupándose de las sesiones de cuentos motores. Era un varón de 33 años, con 9 de experiencia docente y titulación de maestro.

El día acordado para realizar el grupo de discusión uno de los profesores (el que se recoge en la Tabla 6.3 como número 2), tuvo que abandonar el centro por motivos familiares, justo antes de la actividad, por lo que no pudo participar.

6.6.4. Muestra utilizada para la entrevista colectiva de alumnos

Realizada en el curso 2011/2012, reunió un total de 6 alumnos, pertenecientes a los dos grupos clase que realizaban el proyecto en el *CPEIP María Moliner* (tres alumnos de cada grupo). Se trataba de tres chicas y tres chicos, entre los que había 2 de nacionalidad extranjera, que a petición de los tutores se ofrecieron voluntarios para participar.

6.6.5. Muestra utilizada para las pruebas de competencia lingüística

En el *CPEIP Hilarión Gimeno*, al contar con cuatro líneas, se constituyeron en el curso escolar 2013/2014 dos grupos experimentales y dos de control respetando los grupos naturales de clase y según aplicaran o no el programa. Volvemos a recordar aquí que la decisión de trabajar el programa por dos de los cuatro tutores (ajena en todo caso a los investigadores), fue lo que propició el poder establecer grupos de control y experimentales. Fueron considerados como informantes tanto los pertenecientes a los grupos experimentales como los de los grupos de control; en total 96 alumnos de los que 4 acabaron como casos perdidos al no realizar el posttest de competencia lingüística, aportando datos válidos, por lo tanto, 92 alumnos.

El *CPEIP Fernández Vizarra*, cuenta con una sola línea así que el único grupo de 4º nivel de Educación Primaria colaboró también en esta investigación en el curso escolar 2013/2014, como grupo experimental. Participaron en esta investigación como casos válidos, 16 de sus 17 alumnos. El diseño cuasiexperimental comentado se aplicó exclusivamente a estos dos centros. En los dos colegios la muestra coincide con la población, el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria, por lo que no hemos tenido que recurrir a una selección intencional de la muestra.

6.7. Fases de la investigación

Para el diseño y elaboración del estudio se han seguido las siguientes fases en la investigación:

- a) Fase I. Identificación y formulación del problema de investigación. Profundizar, a través de la revisión de la bibliografía y la literatura científica, en el marco teórico de los temas centrales de este estudio y en el marco epistemológico y metodológico de la investigación.

Esta fase ha ocupado una parte importante del trabajo por cuanto la evaluación de programas educativos era un campo novedoso para nosotros y era preciso avalar suficientemente la naturaleza científica de la evaluación, así como la idoneidad del modelo evaluativo elegido. La investigación imponía profundizar en diversos ámbitos de estudio por lo que, finalmente, el marco teórico se configuró en torno a estas temáticas:

- Las competencias básicas/clave
- La educación en valores
- La motivación escolar
- Las buenas preguntas en el aula
- La investigación evaluativa de programas

- b) Fase II. Construcción de los instrumentos de evaluación.

La fase anterior avanzó en paralelo al diseño de varios instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos ad hoc que serían sometidos a validación por jueces y a

la selección de una prueba de competencia lingüística como postest para el diseño cuasiexperimental.

- c) Fase III. Aplicación de los instrumentos de evaluación: cuestionarios del profesorado, cuestionarios del alumnado, entrevistas individuales y grupales, grupo de discusión, pruebas de competencia lingüística, ficha de valoración de las preguntas de las tareas. Recogida de datos.
- d) Fase IV. Análisis e interpretación de datos. Negociación del informe de investigación con los implicados.

Tras la recogida de datos y su análisis, se ha elaborado un informe preliminar sobre la evaluación del conjunto del proyecto teniendo presente sus distintas fases (contexto, entrada, proceso y producto), para ser sometido a la revisión y aceptación del profesorado y de los equipos directivos, dando la oportunidad de manifestar su acuerdo o impresiones sobre lo allí expuesto. La revisión de los interesados, en la línea marcada por Guba (1989) o Stake (1998), pretendía avalar la exactitud y objetividad del informe, proporcionando a su vez información relevante sobre el programa y sus resultados de cara a su propia reflexión personal. Tanto el profesorado como los equipos directivos consideraron ajustada y útil dicha información, validando positivamente el informe.

- e) Fase V. Aplicación de los resultados: mejora del programa.

A partir de la discusión de los resultados obtenidos en el análisis de los datos, se cuenta con la información suficiente para empezar a mejorar el programa evaluado. Esta se considera una de las fases clave de la investigación por el coste temporal que supone y por su implicación práctica para la mejora del programa y sus usuarios a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados.

- f) Fase VI. Elaboración del informe final con conclusiones y propuestas de mejora. Presentación y defensa. Las conclusiones y medidas de mejora definitivas constituyen la meta sobre la que cerrar el informe final de investigación.

La Figura 6.2 ofrece una panorámica visual de las distintas fases que podrá ser cotejada con el cronograma que se presenta tras ella.

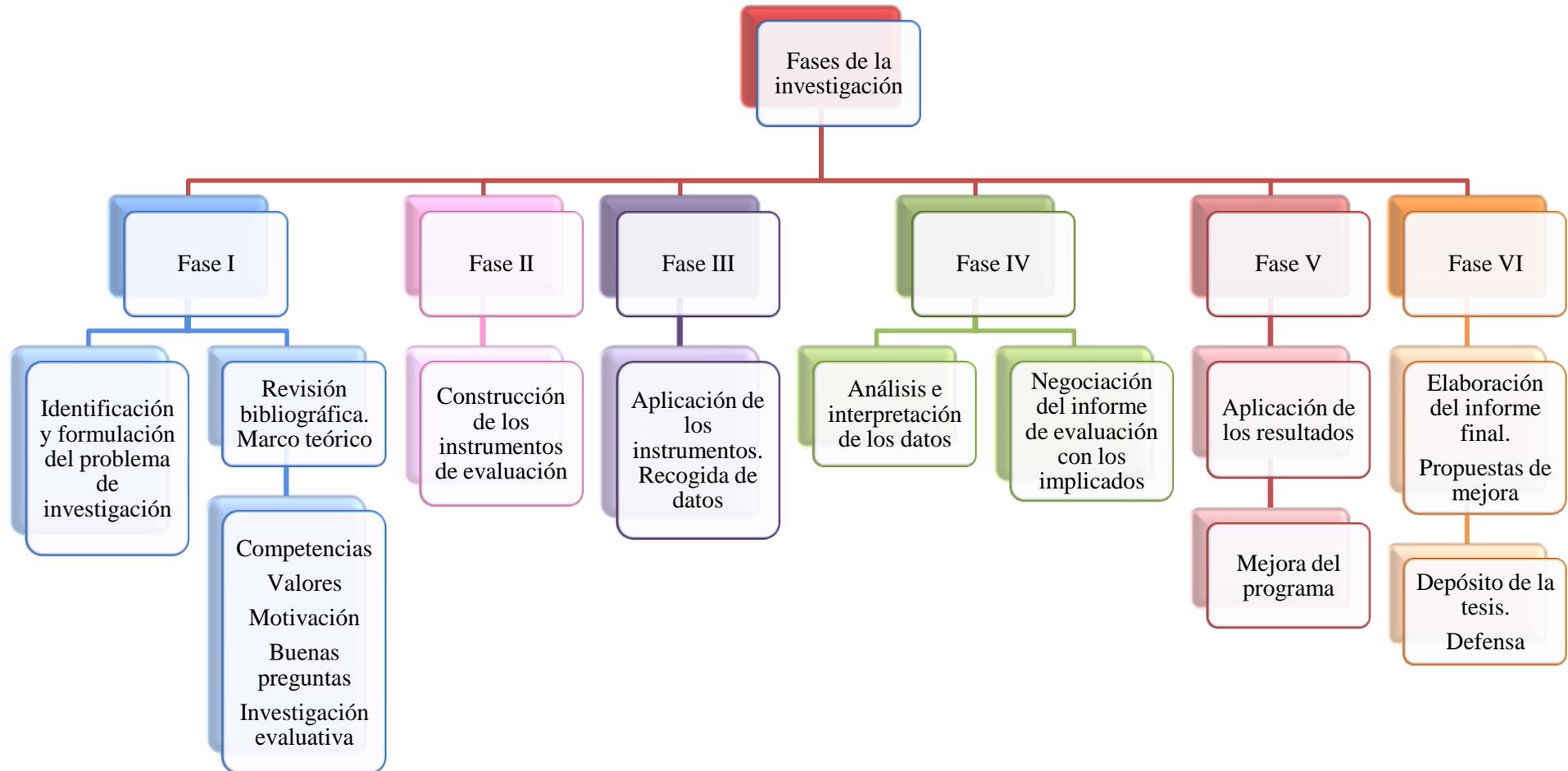


Figura 6.2 Fases de la investigación

La Tabla 6.4 muestra el cronograma previsto para las distintas fases de esta investigación:

Tabla 6.4 Cronograma de la investigación

	2013	2014			2015			2016	
Cuatrimestres									
Fases	3	1	2	3	1	2	3	1	2
Actividades	Sept/Dic	Ene/Abr	May/Ago	Sept/Dic	Ene/Abr	May/Ago	Sept/Dic	Ene/Abr	May/Ago
F I: Problema de investigación. Profundizar en el marco teórico									
F II: Construcción y validación de instrumentos									
F III: Aplicación de instrumentos									
F IV: Análisis e interpretación de datos									
F IV: Elaboración del informe de investigación y negociación con los implicados									
F V: Aplicar resultados para mejorar el programa									
F VI: Elaborar informe final: conclusiones y mejoras									
F VI: Depósito de la Tesis.									

6.8. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

En la línea sugerida por Tejada (2004), y siendo consecuentes con la complementariedad metodológica ya expuesta, se considera importante, por un lado, la “multiinstrumentalidad” (cuestionarios, pruebas específicas, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y análisis documental), que permite afrontar la obtención de datos sobre las variables dependientes consideradas (competencias en general, competencia en comunicación lingüística, valores humanos trabajados y motivación escolar) con diferentes instrumentos, y por otro lado la triangulación de esas técnicas de recogida de datos para contrastar la información recabada.

El uso de cuestionarios (cuestionarios de profesores y de alumnos y prueba escrita de competencia lingüística), de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes y grupos de discusión de profesores, en los que recoger y analizar juicios de una variada gama de personas involucradas en el programa, persigue hacer emerger los resultados buscados y no buscados en los ámbitos contemplados: competencias clave, competencia lingüística, valores y motivación. La elección de pruebas estandarizadas en competencia lingüística basadas en las pruebas de evaluación diagnóstica de la Comunidad de Aragón³, y en sus casos convenientemente validadas por expertos, pretende ofrecer un riguroso aval para contrastar, al menos en esa competencia, la percepción que manifestaban los usuarios. Aún reconociendo el riesgo que sesgos relevantes, como la maduración o la historia, podrían acarrear de aplicar pretest y postest de rendimiento, la validez que pueden aportar los datos, nos hizo considerar su posible inclusión en la investigación.

En el caso del *CPEIP María Moliner*, donde el programa ya llevaba varios cursos aplicándose, el uso de grupo de control no parecía ético en el contexto de una propuesta educativa que se aplica en un solo nivel escolar sin posibilidad de compensar en cursos sucesivos al grupo control. El interés de los 4 grupos del *CPEIP Foro Romano* por empezar a usar el *Proyecto Alegría* en el curso 2015/2016, imponía las mismas consideraciones éticas que acabamos de mencionar. La incorporación al programa del *CPEIP Hilarión Gimeno* nos brindó una excelente oportunidad al disponer de 4 grupos

³ Evaluación educativa. Gobierno de Aragón. <http://evalua.educa.aragon.es/ini.php?iditem=18yiz=54>

aula naturales, con 2 tutores manifiestamente interesados en probar el programa; tras proponer a los tutores de los otros grupos que no iban a realizar el proyecto su colaboración; esos 2 grupos servirían de grupos de control.

A partir del análisis del marco teórico, y de la propia experiencia del investigador, sobre evaluación de programas, competencias clave, educación en valores, buenas preguntas y motivación, se han ido creando diversos instrumentos de evaluación, para acceder a la percepción de los implicados sobre las variables de estudio consideradas en los objetivos de esta investigación y al resto de información pertinente. La Tabla 6.5 resume los distintos instrumentos y fuentes directas de información que se han elaborado o seleccionado para contrastar la información:

Tabla 6.5 Instrumentos de evaluación e informantes a los que va dirigido

INSTRUMENTOS USADOS	IMPLICADOS/PARTICIPANTES
1. Cuestionario de valoración de la percepción del profesorado sobre la consecución de los objetivos del Proyecto Alegría	Profesorado
2. Cuestionario de evaluación del programa educativo: <i>Proyecto Alegría</i> (Modelo CIPP de Stufflebeam)	Profesorado
3. Cuestionario de motivación escolar 8 a 12 años	Alumnado
4. Cuestionario de motivación del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria acerca del Proyecto Alegría y su Percepción del mismo	Alumnado
5. Pruebas de evaluación de la competencia en	Alumnado

comunicación lingüística:	
Pretest con nivel de final de 3° de Primaria	
Postest con nivel de final de 4° de Primaria	
6. Entrevistas individuales semiestructuradas	Profesorado
7. Entrevista grupal	Alumnado
8. Grupo de discusión	Profesorado y Director del centro
9. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del <i>Proyecto Alegría</i> .	Investigador

Como fuentes indirectas se analizan el mismo Programa y las secuencias didácticas que propone así como la documentación relativa a su consideración como proyecto de Innovación Educativa (proyecto y memorias). La descripción del programa expuesta en el anexo I parte ya de una revisión y análisis del proyecto como tal.

El procedimiento de recogida de datos contempló, como ya expusimos, la autorización previa de las direcciones de los colegios implicados y el profesorado participante. Posteriormente se planificó el calendario de entrada en los centros para que la recolección de datos tuviera la mínima incidencia en la rutina escolar.

6.8.1. Cuestionarios

A través de los cuestionarios se pretende obtener información relevante, sistemática y ordenada a partir de las respuestas de los participantes sobre las variables estudiadas. Reconociendo que los cuestionarios son instrumentos rígidos presentan, no obstante, bondades que compensan ese déficit como el igualar la posición de partida de todos los

informantes y la facilidad para comparar y analizar los datos obtenidos (Pérez-Llantada y López, 2001). Conscientes de sus ventajas e inconvenientes, lo que sí parece claro es que hay informaciones importantes que difícilmente pueden obtenerse a través de ellos por lo que, como luego veremos, será preciso complementarlo con otros instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo.

a) Cuestionario de valoración de la percepción del profesorado sobre la consecución de los objetivos del Proyecto Alegría

Como primer instrumento para la recogida de datos se recurre al *Cuestionario de valoración de la percepción del profesorado sobre la consecución de los objetivos del Proyecto Alegría*. Los propios objetivos del programa y los indicadores de evaluación establecidos para los mismos han servido de punto de partida y referencia para diseñar el cuestionario, acercándonos a la realidad investigada de forma más amplia al poder pasarlo a la práctica totalidad del profesorado que ha estado aplicando el programa.

El cuestionario original presentaba 19 ítems como indicadores de los 7 objetivos específicos del programa. Las preguntas eran de opción múltiple (escala Likert), y una pregunta abierta en la que se solicitaba al profesor sugerencias de mejora. Cada ítem se valoraba a partir de una escala cualitativa de 5 niveles, 1 (nulo-a), 2 (bajo-a), 3 (normal), 4 (alto-a), 5 (muy alto-a). El cuestionario fue sometido a proceso de validación por jueces, recurriendo al juicio de expertos de reconocido prestigio en el ámbito de las competencias básicas/clave y de la metodología investigadora. Los expertos que validaron el cuestionario del profesorado fueron los siguientes:

- Dra. Pilar Arranz: Universidad de Zaragoza. Experta en didáctica e innovación educativa.
- Dr. José Luis Bernal: Universidad de Zaragoza. Experto en didáctica y competencias clave.
- Dr. Jacobo Cano: Universidad de Zaragoza. Experto en metodología y técnicas de encuestación.

- Dr. Jesús Gómez: Centro de Innovación y Formación Educativa María de Ávila de Zaragoza y Universidad de Zaragoza. Experto en diseño curricular, competencias y didáctica de la Lengua.
- D. Manuel Pinos: Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Experto en didáctica y educación en valores.

A los expertos, previo contacto telefónico o personal, se les solicitó que indicaran para cada ítem su valoración sobre su claridad, pertinencia y relevancia, usando la plantilla que se les envió junto con la propuesta del cuestionario y la carta de presentación del mismo; en ella se les informaba del objetivo del estudio, se les solicitaba su colaboración y se agradecía de antemano el participar. El concepto **Claridad** se refiere a si la redacción y el lenguaje del ítem son los adecuados para la población que va a contestar el cuestionario (los maestros tutores que han aplicado el programa). El concepto **Pertinencia**, se refiere a si el ítem es adecuado para valorar lo que la prueba pretende (percepción del profesorado sobre la consecución de cada objetivo concreto del proyecto). El concepto **Relevancia**, se refiere a la importancia o significatividad del ítem respecto del constructo a medir (percepción del profesorado sobre la consecución de los objetivos del proyecto). En caso de valoración negativa se incluía junto al ítem un espacio libre para que pudieran incluir sus comentarios o sugerencias de mejora. La Tabla 6.6 ofrece una muestra del modelo de plantilla remitido a los expertos para la valoración de los ítems.

Tabla 6.6 Modelo de plantilla de evaluación de los ítems del cuestionario para los expertos

ÍTEM 1.1	Bien	Mejorable	Inadecuado	Comentario o sugerencia de mejora
Claridad				
Pertinencia				
Relevancia				

A tenor de las sugerencias ofrecidas por los expertos que revisaron la propuesta inicial de cuestionario, se pasó de 19 a 27 ítems, con las oportunas mejoras e incorporaciones. El modelo final queda recogido en el anexo II.

b) Cuestionario de evaluación del programa educativo: Proyecto Alegría (Modelo CIPP de Stufflebeam)

Este cuestionario emerge conforme se va constatando que la complejidad de los programas educativos de cierta envergadura, como el que nos ocupa, impone introducir el principio de complementariedad metodológica diversificando las fuentes, los instrumentos y la forma de tratar la información. Este posicionamiento ha sido defendido de forma más prolija en el apartado de metodología de la investigación pero nos parece oportuno apuntarlo ahora de nuevo para comprender la relevancia que junto a otras técnicas como las entrevistas, grupos de discusión o la recogida de información mediante el resto de cuestionarios, puede adquirir el análisis de las distintas fases del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987).

El primer paso para la elaboración de este cuestionario fue definir claramente su objetivo, qué información debía recoger y a qué población se iba a dirigir. Mientras que el cuestionario anterior pretendía indagar sobre los propios objetivos e indicadores de evaluación establecidos por el programa, en este caso, a raíz de la elección del modelo CIPP vimos relevante ahondar en la propia estructura del programa desde los cuatro ámbitos que sugiere ese modelo de evaluación: Contexto, Entrada, Procesos y Producto, con lo cual ya teníamos constituidas las dimensiones de valoración. Como siguiente paso, para confeccionar este cuestionario, sus ítems, recurrimos a diversas fuentes siendo las más destacadas: García, Muñoz y Hernández (2001), Pérez (1995a), Red E-Cons. (2007), Rodríguez y Álvarez (2005), Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Stufflebeam (2007). Aun siendo un instrumento ad hoc, y dirigido a los docentes que han implementado el programa evaluado, no se desdeñaba la posibilidad de que pueda servir como cuestionario para

evaluar cualquier otro programa educativo con mínimos cambios para contextualizar los ítems necesarios.

Se seleccionaron y redactaron los ítems atendiendo a la finalidad del cuestionario y sus dimensiones, se decidió el número de cuestiones a incorporar y el orden dentro de la prueba en función de la dimensión afectada y la tipología del ítem. Como en el anterior cuestionario del profesorado, elegimos una escala likert que recoge 5 niveles de respuesta para medir no solo el grado positivo y negativo de la valoración sobre cada enunciado, sino también para dar opciones de respuesta neutral, pues estas respuestas son perfectamente válidas en términos de proporcionar información. Este escalón de respuesta neutro queda contemplado en el nivel 3. A saber, 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo.

El grupo de expertos que validó el instrumento fue el siguiente:

- D. Miguel Ángel Álvarez: Jefe de la Unidad de Evaluación Educativa de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación. Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.
- Dr. Alejandro Lozano: Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Dirección de la Inspección Educativa. Experto en evaluación.
- Dr. Ignacio Polo: Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Inspección Educativa. Experto en evaluación.
- D. Eduardo Torrecilla: Asesor docente de la Unidad de Evaluación Educativa de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación. Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.
- Dra. Sandra Vázquez: Universidad de Zaragoza. Experta en didáctica y liderazgo educativo.

Reconocemos que los mismos expertos hubieran sido agentes ideales para la valoración del programa a través del cuestionario, ya que como Pérez (1995a) postula, el análisis de materiales por expertos se constituye en una de las más destacables fuentes de la investigación de un programa. No obstante, tras pensar sobre ello, estimamos que

hubiera resultado una petición de contribución improcedente por la enorme cantidad de horas que les hubiera requerido a pesar de su buena disposición para colaborar como jueces. El propio investigador, como creador del programa, podría también haber aportado un juicio fundamentado pero que podría ser tachado de subjetivo o interesado así que también se desestimó su participación como informante a través de este cuestionario. Junto a ellos, los profesores que lo han aplicado en el aula sí podían ofrecer su valoración desde la experiencia y conocimiento profundo del programa que la práctica del mismo en el aula les ha conferido.

El instrumento definitivo consta de 49 ítems, 44 de ellos valorables mediante la escala likert de 5 niveles, antes comentada, y los 5 restantes mediante respuesta abierta para interrogar sobre qué elementos han facilitado o dificultado el desarrollo del programa, cuáles son sus principales fortalezas y debilidades y cómo se podría mejorar. Del conjunto de ítems 5 permiten valorar el contexto; 21 valoran la entrada, el programa en sí; 11 se destinan a la evaluación del proceso de aplicación del programa; 9 para valorar el producto; y los 3 ítems abiertos finales que afectan al conjunto del programa. El Anexo III muestra el instrumento completo.

c) Cuestionarios para valorar la motivación del alumnado

Al alumnado se determinó pasar dos cuestionarios de motivación para poder comparar su nivel de motivación en las situaciones escolares ordinarias con respecto a los momentos en que tocaba trabajar con las tareas del programa.

El primero es una adaptación del *Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años*, de la doctora Carmen Ávila de Encío⁴ y debería servirnos para valorar la motivación escolar general del alumnado que participa en el proyecto como punto de partida para luego ver cómo se sentían al trabajar en el programa. En su aplicación en el curso 2011/2012 se eliminó uno de los ítem por no considerarlo relevante en su formulación original; el cuestionario resultante constaba así de 9 ítems de opción

⁴ http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario_motivacion.doc

dicotómica, con respuesta de verdadero o falso, que en su versión final se plasmó solicitando una respuesta afirmativa o negativa (sí o no). Sobre los 9 puntos posibles la interpretación respecto al nivel de motivación del alumno era la que se refleja en la Tabla 6.7:

Tabla 6.7 *Valoración e interpretación de los resultados del Cuestionario de Motivación Escolar de la Dra. Ávila de Encío*

De 0 a 3 puntos	De 4 a 6 puntos	De 7 a 9 puntos
El niño/a no está motivado para trabajar escolarmente. Es importante averiguar la causa de esta falta de motivación, dar las orientaciones pertinentes a los padres y provocar una situación de éxito escolar.	Nos encontramos ante niños/as que no pueden calificarse de apáticos en el colegio, pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación para emprender todas las tareas escolares en relación con todas las asignaturas. En estos casos, es importante alentar al alumno para que sea capaz de conseguir su éxito escolar no sólo para aquellas asignaturas que le gustan o con aquellos profesores que mejor le caen, sino también en las restantes.	El alumno que puntúa alto se presenta como un niño motivado: es capaz de esforzarse tanto en aquello que es de su interés y agrado, como en aquello que carece de interés para él.

El segundo, el *Cuestionario para valorar la Motivación del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria acerca del Proyecto Alegría y su Percepción del mismo*, estaba basado, igualmente, en el de Ávila de Encío. Los 9 primeros ítems dicotómicos transcribían los del cuestionario original modificados ligeramente para referirlos al trabajo realizado con el *Proyecto Alegría*, permitiendo, tras su análisis, comparar resultados entre uno y otro. Los ítems restantes, 5 de opción dicotómica y 4 de carácter abierto, se añaden para obtener información más específica sobre la motivación mostrada ante los cuentos y tareas del proyecto, y recoger la percepción del alumnado sobre lo que más le ha gustado y lo que menos, así como sugerencias de mejora. No obstante, somos conscientes de que los datos que se pueden recoger mediante ítems abiertos pueden estar afectados por la propia competencias lingüística, en concreto a nivel de expresión escrita, de quienes rellenan el cuestionario (Pérez-Llantada, 2009), especialmente si estamos hablando de niños, y de tan corta edad (9 años). La complementación de este instrumento con algunos otros, como la entrevista grupal infantil, ayudará a mitigar este inconveniente.

Con la intención de mejorar la consistencia interna y la fiabilidad de estos cuestionarios, en el curso 2013/2014, se modificó de forma importante algunos ítems y se pasó de los 10 del anterior a 18 en el de motivación escolar general. En el cuestionario referido al trabajo con el programa, se añadieron 3 ítems abiertos para recoger la percepción del alumnado sobre lo que más le ha gustado, lo que menos y sugerencias de mejora. Los ítems se agruparon internamente en 5 factores denominados: Interés, Aburrimiento, Motivación de esfuerzo, Motivación a la tarea/capacidad, Satisfacción. La puntuación total del cuestionario conformaría la variable Motivación escolar. Los cuatro primeros factores contaban con 4 ítems cada uno y el quinto factor con 2.

El mismo grupo de expertos que validó el primer cuestionario del profesado (la Dra. Pilar Arranz, el Dr. José Luis Bernal, el Dr. Jacobo Cano, el Dr. Jesús Gómez y D. Manuel Pinos) también emitió su juicio sobre este de motivación del alumnado valorando en cada ítem su claridad, pertinencia y relevancia. Tras la validación por jueces, diversos ítems fueron modificados para mejorar su redacción y 5 de ellos suprimidos por no aportar información relevante añadida para el factor en el que se incluía. Finalmente quedo un

cuestionario, de fácil y rápida aplicación, de 13 ítems, agrupados internamente en los 5 factores comentados:

- El primer factor, *Interés*, contiene los ítems 1 (interés que pone en lo que hace), 5 (interés de las clases) y 8 (ganas de aprender).
- El segundo factor, *Aburrimiento*, se asocia a los ítems 2 (distracción en clase), 6 (deseo de terminar la clase) y 9 (aburrimiento).
- El tercer factor, *Motivación de esfuerzo*, es una de las causas más frecuentes de atribución de resultados y se asocia a los ítems 3 (persistencia en el esfuerzo), 7 (esfuerzo por hacer bien las cosas) y 12 (disposición al trabajo).
- El factor cuarto, *Motivación a la tarea/capacidad*, recoge ítems sobre la percepción de la dificultad o facilidad de las tareas y capacidad para resolverlas. En concreto el 4 (resolución efectiva de las tareas) y 10 (capacidad para resolver).
- El quinto factor, *Satisfacción*, presenta una estructura más sencilla de tan solo 2 ítems que recogen un sentimiento general muy relacionado con los resultados del resto de factores: ítems 11 (gusto por las clases) y 13 (satisfacción general en el aula).

La interpretación que de los resultados hacía la Dra. Ávila agrupando a los niños en tres categorías (no motivado, parcialmente motivado y motivado) se amplió a cuatro categorías (desmotivado, motivación baja, motivado y muy motivado), tal y como se aprecia en la Tabla 6.8:

Tabla 6.8 Valoración e interpretación de los resultados del Cuestionario Final de Motivación Escolar

De 0 a 4 puntos	Alumnos desmotivados	El niño/a no se ha sentido motivado para trabajar escolarmente (o con el proyecto). Es importante reflexionar sobre la causa de esta falta de motivación.
----------------------------	-------------------------	---

De 5 a 7 puntos	Alumnos con motivación baja	Nos encontramos ante niños/as que no pueden calificarse de apáticos pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación para emprender todas las tareas escolares (o del proyecto).
De 8 a 10 puntos	Alumnos motivados	Muestran un buen nivel de interés y esfuerzo en las clases ordinarias (o en el proyecto) aunque en algunos momentos o tareas les puede costar sentirse motivados.
De 11 a 13 puntos	Alumnos muy motivados	El alumno que puntúa alto se presenta como un niño muy motivado, que muestra un grado elevado de esfuerzo, interés y agrado, por el trabajo escolar (o asociado al proyecto)

En el Anexo IV pueden verse los cuestionarios originales y finales de motivación escolar general y de motivación durante el trabajo con el programa.

d) ***Ficha de análisis y evaluación del Proyecto Alegría como material educativo multimedia***

Presentamos aquí un instrumento que se diseñó en los momentos iniciales de esta investigación pero que finalmente no hemos llegado a usar por los motivos que luego se expondrán. Su objeto era comprobar la calidad del programa desde el punto de vista de material presentado en formato multimedia, para lo cual se ha hizo una adaptación importante de la *Ficha de análisis y evaluación de materiales educativos* de Coll y Engel (2008). Puesto que el proyecto poseía ciertas características para considerarlo un material digital parecía oportuno valorar también sus características multimedia:

- Se editó en formato CD en el año 2011.

- Está compartido como recurso digital de descarga libre en internet a través del enlace: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/46039577/berta/intro.swf>
- Se presenta al alumnado a través del cañón de proyección e incluye propuestas de trabajo que requieren el uso de las TIC y cada cuento lleva asociados unos juegos interactivos.

La ficha de análisis del programa como material multimedia se diseñó para ser cumplimentada por diversos profesionales: el autor del proyecto, el profesor que desarrolló los juegos interactivos del proyecto, dos docentes de la universidad expertos en materiales educativos con tecnologías y los docentes que han aplicado el programa en el aula. Puesto que estos últimos carecerían de preparación en diseño instruccional y evaluación de materiales multimedia se procedió a simplificar significativamente el extenso y complejo instrumento mencionado para hacerlo accesible y que no supusiera un coste de tiempo demasiado comprometedor; aun así, el instrumento resultante constaba de 100 ítems, un número todavía considerable. Finalmente la decisión de no pasar este cuestionario se tomó pensando sobre todo en la carga añadida que suponía para los docentes informantes a los que, por su buena disposición, ya se les ha solicitado mucha colaboración a través de otros instrumentos. Como en el resto de cuestionarios se consideró necesaria la validación de expertos, que en este caso fueron por parte de la Universidad de Zaragoza, el Dr. Enrique García y la Dra. Belén Dieste; otros dos expertos docentes, Félix Val y Pilar Bazán, asesores TIC del Centro de Innovación y Formación Educativa María de Ávila de Zaragoza, completaron el grupo de jueces. Los 100 ítems que finalmente se recogieron y que pueden revisarse en el Anexo V, ofrecerían, a pesar de esta simplificación y adaptación que se realizó, un panorama suficientemente amplio como para valorar con rigor el programa desde su condición de material multimedia educativo, lo que quizá pueda ser útil en futuras investigaciones.

6.8.2. Pruebas de competencia lingüística: Pretest y postest

La comprensión lectora, ha sido considerada en los últimos años como el elemento esencial de la lectura, por lo que las evaluaciones de lectura mediante pruebas de “papel y

lápiz” vinculadas a la competencia lingüística realizadas a nivel estatal y autonómico, y a nivel internacional (PIRLS o PISA), se centran en este componente de la lectura enlazado a la comprensión de textos (Junta de Andalucía, s/f). En nuestro caso, partir de pruebas oficiales de la evaluación censal de diagnóstico en Aragón para el alumnado de 4º de Educación Primaria permitía asegurar la validez y fiabilidad de las mismas puesto que habían sido ampliamente pilotadas por la Unidad de Evaluación Educativa de Aragón. La elección de los ítems en la prueba de referencia del 2009, que se usó para diseñar el pretest adaptándola al nivel madurativo y escolar del alumnado de final de 3º de Educación Primaria, y en la prueba del 2012, que se usó tal cual como posttest, se hizo aplicando la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI). La TRI analiza las características de cada uno de los ítems que compone la prueba a partir (en el caso de Aragón) de tres parámetros (Gobierno de Aragón, 2010):

- Nivel de dificultad
- Grado de discriminación. Probabilidad de que los alumnos con un determinado nivel de competencia contesten adecuadamente al ítem.
- Probabilidad de acertar por azar

Tras los pertinentes pilotajes y el análisis mediante la TRI, la Unidad de Evaluación seleccionó los ítems que mejor discriminaban, estaban menos condicionados por el azar y mostraban diferentes niveles de dificultad para garantizar una prueba equilibrada. La distribución normal de la media de Aragón, se situó como media inicial de referencia en el 2009, primer año de realización de las pruebas, en el valor de 500 y una desviación típica de 100. El valor TRI, como resultado del análisis de las pruebas realizadas por los alumnos, sería la media de los valores estimados del nivel de competencia lingüística.

La prueba pretest resultante respeta el mismo mapa de procesos mentales que la propuesta institucional original, respecto a las destrezas de comprensión y a las de expresión, tal y como se presentaron y definieron en el marco teórico de esta investigación. Respecto a la comprensión oral y lectora: Obtención y localización de la información, organización, interpretación y síntesis, y valoración/reflexión. Respecto a la expresión oral

y escrita: Planificación; Textualización, que incluiría coherencia, cohesión y adecuación; y valoración/visión. La matriz de especificaciones con los pesos ponderados para cada nivel objeto de evaluacin quedó definida en el pretest tal y como evidencia la Tabla 6.9.

Tabla 6.9 Matriz de procesos cognitivos valorados en el Pretest de competencia lingüística 2009

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA PRETEST NIVEL 3º PRIMARIA							
CONTENIDOS / PROCESOS	OBTENCIÓN Y LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN	ORGANIZACIÓN	INTERPRETACIÓN / SÍNTESIS	PLANIFICACIÓN	TEXTUALIZACIÓN	REFLEXIÓN / VALORACIÓN	TOTAL
ESCUCHAR	6	6	6	0	0	2	20
LEER	12	12	12	0	0	4	40
ESCRIBIR	0	0	0	4	24	12	40
TOTAL	18	18	18	4	24	18	100

Fuente: Unidad de Evaluación de Aragón. Marco teórico de la competencia lingüística 2009

El posttest, al trasladar la prueba original de la evaluacin censal de diagnóstico del año 2012, mantiene su mismo mapa de procesos, coincidente con el ya expuesto en el pretest, salvo que unió la organización y la interpretación como procesos mentales de la comprensión, y se movió la planificación, como proceso expresivo, al incluirla dentro de la textualización (no implica ningún cambio en la práctica de la prueba). La matriz con los pesos ponderados para cada dimensión de evaluacin quedó definida en el posttest como se ve en la Tabla 6.10.

Tabla 6.10 Matriz de procesos cognitivos valorados en el Postest de competencia lingüística 2012

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA PRETEST NIVEL 3º PRIMARIA					
CONTENIDOS / PROCESOS	OBTENCIÓN Y LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN	ORGANIZACIÓN INTERPRETACIÓN	TEXTUALIZACIÓN	REFLEXIÓN / VALORACIÓN	TOTAL
ESCUCHAR	10	10	0	5	25
LEER	15	20	0	5	40
ESCRIBIR	0	0	25	10	35
TOTAL	25	30	25	20	100

Fuente: Unidad de Evaluación de Aragón. Marco teórico de la competencia lingüística 2012

La aplicación de las pruebas, en el ámbito de esta investigación, se hizo en el contexto natural del aula de cada grupo y en días pactados con el profesor tutor para evitar interrupciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje ordinario. En todos los grupos se siguió el mismo protocolo, de forma que situado el investigador frente al alumnado, explicó el desarrollo, tal y como se indica en los propios cuadernillos de la prueba, y aclaró las dudas antes de empezar a completarlas. Las dos pruebas, el pretest y el postest, pueden ser consultados en los Anexos VI y VII, respectivamente. El Anexo VII contiene ciertas modificaciones en los criterios de corrección que la propia Unidad de Evaluación sugirió para mejorar la prueba, tras ser pasada censalmente en Aragón y analizados sus resultados; los ítems afectados fueron: Pregunta 9 - CL424.09, Pregunta 13 - CL424.11, Pregunta 17 - CL432.07, Pregunta 18 - CL432.09, Pregunta 19 - CL434.01, Pregunta 21 - CL434.05 y Pregunta 23 - CL434.04. En el Anexo VII se ha marcado en color gris oscuro los criterios de corrección originales, y en color rojo los criterios mejorados.

6.8.3. Entrevistas individuales

También se recurre a la entrevista semiestructurada con el objeto de obtener información más densa y exhaustiva sobre cómo los participantes ven e interpretan la implementación del programa y los temas objetos de la investigación. Como punto de partida se procedió a una revisión bibliográfica para conocer las posibilidades de esta técnica en la investigación educativa (Rodríguez y García, 1996; Vallés, 1999; Sadker y Sadker, 2000; Shaw, 2003; Vasilachis, 2006; Ruiz, 2009).

Teníamos claro que interesaba el punto de vista de los usuarios, sus ideas, explicaciones, interpretaciones, por lo que se estimuló a los informantes para que detallaran sus argumentos y valoraciones que fueron registrados con una grabadora tras solicitar el permiso a los entrevistados. Se usó una pequeña grabadora de buena calidad para que, aun estando algo retirada para mitigar su presencia e influencia en el entrevistado, captara perfectamente la conversación.

La relación de confianza que permite la entrevista entre el informante y el entrevistador, y la posibilidad de aclarar dudas o ampliar argumentaciones son dos ventajas, frente a los cuestionarios, que avalaban el plantear complementariamente este instrumento (Pérez-Llantada y López, 2001). Para garantizar la libertad de opinión, se aseguró a los informantes su anonimato (si bien en esta investigación nadie mostró recelos al respecto) y que la información obtenida sería usada convenientemente para mejorar el programa (Santos, 1999). La entrevista giró, siguiendo las fases del modelo CIPP, en torno al contexto de aplicación, la entrada (recursos, material didáctico...), el proceso de aplicación y los resultados (aprendizajes, motivación del alumnado, logros y dificultades, y finalmente, sostenibilidad en el tiempo).

Se elaboró un guión con las cuestiones que se contemplaba relevante conocer en cada una de las fases estudiadas, si bien, como se observa en las transcripciones de las entrevistas reales, la misma dinámica de la conversación abría la entrevista hacia nuevos interrogantes o consideraciones. Las preguntas a priori consideradas fueron éstas:

1. Años de experiencia docente

2. Cursos en este colegio
3. Curso/grupo en el que imparte clase y especialidad
4. Titulación académica
5. Situación administrativa
6. Edad
7. Sexo

CONTEXTO:

8. ¿Cuáles son o han sido tus motivaciones para participar en este proyecto?
9. ¿Cómo calificarías tu actitud hacia las competencias básicas, de oposición, indiferencia, aceptación, compromiso...?
10. ¿Y hacia la educación en valores del alumnado?

ENTRADA O PROYECTO:

11. ¿Qué características piensas que debería tener un proyecto sobre competencias básicas y educación en valores para que te fuera útil en clase?
12. ¿Crees que el *proyecto Alegría* tiene algunas de esas características?
13. ¿Qué diferencias ves entre los materiales del proyecto y los que usas habitualmente en clase?
14. ¿Ahora que ya lo conoces, hay algo que echas de menos en el proyecto?

PROCESO O IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

15. ¿Cómo aplicas o aplicabas el proyecto en clase, en el día a día?
16. ¿Has aplicado el proyecto tal y como sugiere la temporalización y guía didáctica del mismo o has incluido modificaciones?
17. ¿Has aplicado la totalidad de las propuestas o una selección de las mismas?

18. Durante la realización de las actividades o tareas de aprendizaje, ¿el alumnado demandaba mucha ayuda?, ¿le resultaban complejas las propuestas?

19. La evaluación es una parte importante de nuestro quehacer docente. ¿Has encontrado dificultades para evaluar al alumnado a partir de las tareas del proyecto?

PRODUCTO:

20. ¿Cuál ha sido el rendimiento del alumno, su aprendizaje? ¿Ha aumentado su motivación?

21. ¿Cómo valorarías globalmente los resultados del proyecto en relación a las competencias básicas?

22. ¿Consideras necesario añadir más tareas sobre alguna competencia en particular?

23. ¿Y en relación a la educación en valores? ¿Crees que se trabajan de forma suficiente? ¿Qué añadirías?

24. Para ir acabando ¿Cómo crees que podemos mejorar el proyecto?

25. ¿Si tuvieras ocasión, te gustaría poder aplicarlo en futuros cursos?

La primera de las entrevistas individuales se planificó en una cafetería cercana al colegio; la sesión fue agradable y distendida pero aunque era una hora tranquila y apenas había clientes, el ruido ambiental interfirió en los resultados de la grabación, que siendo audible, perdió calidad e hizo más ardua la transcripción. Por dicho motivo el resto de entrevistas se llevaron a cabo en las propias tutorías de los docentes y en horario no lectivo. Esas 25 preguntas que acabamos de mostrar, más las que emergían de la propia dinámica de la entrevista fueron abordadas en un clima relajado y de confianza. Rodríguez, Gil y García (1996) señalan como concepto clave de la relación entre el entrevistador y el entrevistado la confianza por lo que durante las entrevistas se recurrió a técnicas favorecedoras de la confianza como la de mantener hablando en los momentos iniciales a los entrevistados con temas triviales, mostrar una escucha activa, repetir sus explicaciones, apoyar lo que decían, recordarles que podían revisar y proponer variaciones a la transcripción de la entrevista, etc. Tal y como sugieren estos autores (1996, p. 171-172) “a mayor grado de confianza”, mayor calidad de la información, en coincidencia con las

palabras de Johnson y Johnson (2014, p. 29): “En la exactitud en la interpretación influye no solo la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados en la evaluación, sino también otros factores como el nivel de confianza existente entre el evaluador y el evaluado”.

Este cuidado del entrevistador con los aspectos relativos a la interacción con el entrevistado debe ir acompañado, como nos propone Santos (1999) o Pérez-Llantada *et al.* (2009), de la capacidad para percibir los mensajes no verbales y la sensibilidad para detectar en qué medida el contexto puede afectar a lo que se dice en el momento de la entrevista. Nos parece una consideración relevante en la medida en que las diversas transcripciones evidencian, en algún caso, el nivel de estrés que el final del curso escolar (sobrecarga de tareas, reuniones...) imponen al profesorado, así como el malestar por las medidas de reforma o recortes en el ámbito de la educación pública que se anunciaban por entonces como consecuencia de la crisis económica en la que aun estamos inmersos.

Dado que el uso de preguntas de indagación ofrece la oportunidad de matizar una respuesta, aclarar algo o profundizar un poco más en algún aspecto, cuando el entrevistador lo estimó conveniente, se cuestionó usando este recurso: ¿Podrías concretarme un poco más...?, ¿podrías ponerme algún ejemplo concreto?, ¿lo que quieres decir es que...?

6.8.4. Grupo de discusión

Con los profesores se empleó también la técnica del grupo de discusión. Esta técnica puede ser definida como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés cuyo objetivo es provocar autoconfesiones entre los participantes” (Krueger, 1988, p. 28). En total el grupo debía estar integrado por seis docentes (cuatro tutores más el especialista de Educación Física y el director del centro), si bien uno de los tutores tuvo que excusarse ante la enfermedad urgente de un familiar. Aunque a priori, los participantes de un grupo de discusión no deben conocerse de antemano (Llopis, 2004; Callejo, 2001), las posibilidades de los grupos de discusión para ahondar en parcelas por las que el cuestionario no transita fácilmente, como la motivación o la afectividad (Llopis, 2004), y además bajo el influjo que unos

informantes ejercen sobre otros, nos animaron a usar este instrumento. En este grupo de discusión se invitó a los profesores participantes en la aplicación del programa, y moderados por el investigador, a mantener una conversación relajada sobre el proyecto aplicado sin dar añadir más información para evitar que asistieran a la sesión con juicios o actitudes predeterminadas. En este contexto de aplicación, podríamos asumir que el grupo de discusión es un debate abierto entre un grupo pequeño de informantes en torno a una serie de cuestiones propuestas por el investigador, en un ambiente participativo de confianza.

La importancia de la presencia del grupo “radica en que lo que se dice en un grupo no es lo mismo que lo que se dice en una entrevista individual” (ibíd., p. 28). Callejo (2001, p. 173) también se posiciona en el mismo sentido añadiendo, entre otras, algunas bondades del grupo de discusión que en la práctica hemos podido apreciar, como son la interacción directa entre el investigador y los informantes, la posibilidad de observar también los comportamientos no verbales, el estímulo a la creatividad y a mostrarse más abiertos que emana de las sinergias de interacción y el que es un instrumento flexible y adaptable sobre la marcha.

Se planificó la sesión en horario no lectivo y en una de las tutorías del colegio para evitar interferencias en las actividades docentes. La duración prevista en torno a 60 minutos se concretó en 59 minutos, si bien, como luego veremos, unos cuantos se desviaron a temas ajenos a la investigación pero, en aquellos momentos, muy importantes para los profesores. Con el consentimiento de los participantes, el debate se grabaría con un aparato de audio para luego transcribir las intervenciones, al igual que las entrevistas, con Microsoft Word de cara a su análisis posterior. Es decir, la función del investigador ha sido la de planificar la sesión, moderar el debate, dinamizarlo, registrar el discurso oral producido y analizarlo.

Al inicio de la reunión, en un clima relajado y de confianza, se dieron las instrucciones para el buen desarrollo de la misma y se explicó a los participantes la finalidad e importancia de sus aportaciones para la mejora del programa. Para guiar las intervenciones en el grupo de discusión de profesores se siguió la cuádruple estructura de

un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Esta técnica contempla dos dimensiones: el contexto externo o interno que influye en el objeto de estudio (en nuestro caso el programa) y la naturaleza positiva o negativa de los factores implicados. Al combinarse estas dos dimensiones nos ofrecen cuatro categorías de análisis como se aprecia en la matriz DAFO de la Figura 6.3:

- Debilidades: Factores o características internas del programa que son negativos pues suponen limitaciones o carencias que dificultan los objetivos del mismo.
- Amenazas: Factores o características negativas externas al programa que lo limitan y sobre los que no es fácil actuar pues no dependen directamente de él.
- Fortalezas: Características o factores internos positivos que facilitan la consecución de los objetivos del programa.
- Oportunidades: Factores o características positivas del entorno o contexto exterior al programa que pueden aprovecharse para el logro de los objetivos del mismo.



Figura 6.3 Matriz DAFO

Tras exponer la categoría o pregunta se iniciaba la discusión interviniendo el investigador de forma puntual para hacer aclaraciones, reconducir hacia el tema si la conversación se desviaba de forma mantenida del mismo, o dar la palabra a aquellas personas que no habían intervenido por si querían hacerlo. La intervención del moderador adquiría también la función secundaria de observador participante por su conexión con el proyecto como coordinador externo del mismo durante su implantación. Las conversaciones informales o formales durante los periodos de participación en el programa nos ofrecían una gran cantidad de información que en el foro del grupo de discusión podía ponerse también sobre el tablero para suscitar el debate o guiar el discurso. Agotado el tema, por acuerdo de todos, se cerraba el tema o la pregunta y se presentaba la siguiente. Tras las preguntas, antes de acabar la reunión, se dio la oportunidad de una última intervención por si alguien consideraba que no había manifestado algún aspecto que considerase relevante.

Fue interesante constatar como el contexto educativo y político marcado por la actual crisis económica y los constantes anuncios de recortes y reestructuraciones que afectan a la escuela pública, emergían una y otra vez en las conversaciones del grupo, más o menos conectadas con la temática del debate, por lo que la labor de transcripción requirió un cuidadoso filtrado para desdeñar aquellos datos considerados como irrelevantes para el objetivo de la investigación, pero no los que, de alguna u otra forma, aun pareciendo ajenos al tema podían estar condicionando en cierto modo las intervenciones.

6.8.5. Entrevista colectiva

Un segundo grupo de informantes lo formaron seis alumnos voluntarios, tres de cada clase de 4º nivel de Educación Primaria del *CPEIP María Moliner*, que obviamente habían participado en el programa, y que fueron propuestos por los tutores de los mismos. Con ellos procedimos a hacer una entrevista colectiva semiestructurada. Se preparó previamente la reunión fijando día, hora, duración aproximada y lugar. Las dificultades y carga de trabajo del final de curso 2011-2012 obligaron a pactar como fecha para la

entrevista el último día de clase lectiva de los niños. Con una duración estimada de unos 30 minutos también se procedió a grabar con un aparato de audio las participaciones para su análisis posterior. A los niños se les permitió que eligieran en qué espacio de los disponibles en el centro, preferían hacer la entrevista, cómo posicionarse e incluso que fueran ellos los que manejaran la grabadora. El lugar elegido fue la biblioteca del centro, una sala acogedora y tranquila, bien conocida por ellos y sentados alrededor de una mesa amplia.

No había un esquema fijo de preguntas pero se buscó que los alumnos pudieran opinar y valorar las distintas partes o actividades del programa: las sesiones introductorias de Educación Física, la lectura de los cuentos y los valores que aparecían en ellos, las tareas competenciales, las actividades de plástica, los juegos de ordenador o las fichas de información para las familias; se les solicitó sugerencias de mejora y se les agradeció su importante colaboración para mejorar el proyecto.

Tras la entrevista, se sacaron unas obleas comestibles que simulaban billetes de 20 euros. Les aseguramos en tono jocoso que en ellas había quedado escrito todo lo que habíamos grabado y que cómo era una reunión secreta debían hacer desaparecer las pruebas. Cada uno debía comerse un billete. Estuvieron encantados de hacerlo. Para acabar, nos solicitaron ver los juegos TIC del proyecto pues no los habían jugado en clase durante el curso; como en la biblioteca había un ordenador disponible, conectamos a través de internet con el programa y estuvieron jugando unos minutos con gran regocijo.

6.8.6. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del Proyecto Alegría

Mediante este instrumento se pretende valorar el tipo de solicitudes o preguntas, desde la concepción de Flanders (1977), que se propone al alumnado en las tareas del programa. Se han previsto varios niveles de clasificación para determinar el tipo y nivel de procesos cognitivos solicitados. En este sentido el primer acercamiento parte de la taxonomía de Bloom (1971), reformulada por Anderson y Krathwohl (2001): conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y creación. Las

consideraciones de Nigro (1995), ya manifestadas en el marco teórico, sobre que las experiencias previas del alumno o el uso habitual de determinado tipo de preguntas por el docente pueden limitar la exactitud de las tipologías, no parecen que puedan afectar a las sollicitaciones estudiadas pues ninguno de los docentes evaluados trabajaba habitualmente desde el formato de tareas competenciales.

Aprovechando que las actividades o preguntas de las tareas ya vienen definidas por el propio programa en función de los principales procesos cognitivos que trabajan, tendríamos un segundo nivel de valoración, que encuentra su referencia en los marcos teóricos de las competencias considerados en Aragón. Para el caso de la competencia en comunicación lingüística tendríamos 3 tipos de preguntas que tienen en cuenta la complejidad de las capacidades requeridas: identificación de la información, interpretación de la información y reflexión y valoración. Para las preguntas vinculadas a la competencia matemática, se consideran también 3 procesos mentales básicos y escalonados en complejidad: reproducción, conexión y reflexión que están directamente ligados a los niveles de la taxonomía de Bloom:

- Reproducción: identificación y comprensión
- Conexión: aplicación y análisis
- Reflexión: síntesis, creación y valoración

Respecto a la competencia científica, los marcos teóricos de las evaluaciones de diagnóstico en Aragón, situaron igualmente tres procesos cognitivos a evaluar: identificar, análisis y reflexión, y síntesis y creación, en buena medida coincidentes con el de las otras dos competencias vistas.

Un tercer nivel de valoración vendrá impuesto por la diferenciación de McCormick y Pressley (1997), entre preguntas de alto nivel cognitivo, que estimulan procesos cognitivos superiores o de cierta complejidad; y preguntas de bajo nivel cognitivo que se centran en la memoria, o la mera extracción de la información ya explícita en la propia pregunta o el contexto. La conexión entre estas tipologías y la de Bloom, no puede sino facilitar el análisis.

El cuarto nivel de valoración se guiará por la tipificación de Lago (1990), que seduce por su simplicidad, al distinguir entre buenas preguntas, es decir, aquellas que invitan a participar activamente, a explorar, a opinar, generalmente desde formatos abiertos; y malas preguntas, que son las que buscan ratificar una información determinada respondiendo a cuestiones cerradas.

Dado que el formato de diseño de las tareas competenciales deriva del modelo que ofrecen las pruebas de evaluación PISA, en un quinto y último nivel de análisis de las preguntas, se recurre a la siguiente clasificación, ya explicada en el marco teórico: dicotómicas, de opción múltiple, de doble respuesta o graduada, de respuesta construida cerrada y de respuesta construida abierta.

La Figura 6.4 presenta los 4 primeros niveles de análisis de este instrumento y la relación entre ellos de forma que una actividad o ítem que sea clasificado en el primer nivel, por ejemplo, como de comprensión a la vez sería en un segundo nivel clasificado como de identificación-reproducción, en un tercero como de bajo nivel cognitivo y en el cuarto nivel como una mala pregunta..

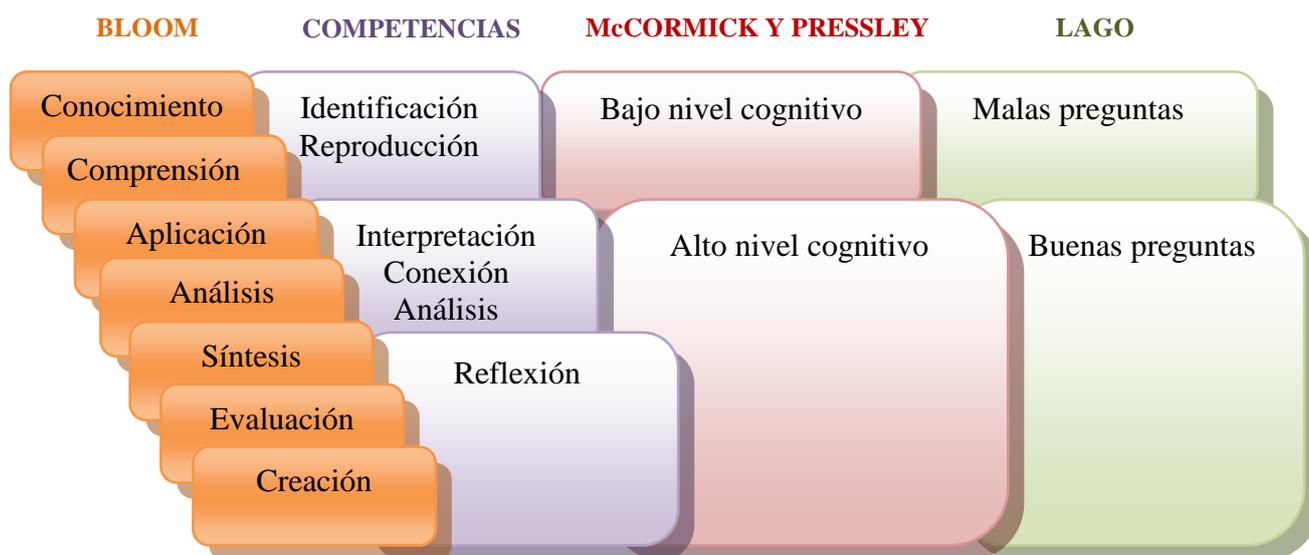


Figura 6.4 Tipologías de preguntas analizadas en la Ficha de análisis y evaluación de las preguntas del programa

6.9. Criterios de credibilidad y transferibilidad

De la Orden (1998; cit. por Martínez Mediano, 1996) presenta una visión amplia y comprometida de la acción de los investigadores evaluativos con respecto a los creadores o patrocinadores de los programas, en el sentido de que no sólo les corresponde informar sobre la evaluación realizada sino también colaborar posteriormente para determinar qué hay que reajustar, suprimir o incorporar, a quién le compete esa tarea y qué consecuencias pueden generar esos cambios de cara a la mejora del programa. En esta investigación, como creadores del programa, asumimos un compromiso de renovación crítica y constructiva que se comparte con los verdaderos interesados en el programa, el profesorado que lo aplica y el alumnado que lo practica. Somos conscientes del grado de implicación en la situación investigada y aunque no podemos considerarnos como participantes completos, ni como participantes observadores en el sentido en que Rodríguez, Gil y García (1996) o Vallés (1999) postulan de estar integrado o pertenecer al centro donde se lleva a cabo la investigación, si nos percibimos, en cierto grado, como observadores participantes, lo que nos lleva a un alto grado de compromiso con el desarrollo del programa y a tener que asumir como tal “cierto grado de subjetividad” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 124) que habremos de compensar desde el rigor del diseño. Asumimos así el estudio metódico y científico del programa desde el convencimiento de que la evaluación de programas fundamentada en principios formativos puede contribuir significativamente a mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza implicados.

A priori, y siguiendo a Guba (1989), se consideran las siguientes estrategias para el control de amenazas a la validez interna o credibilidad y a la validez externa o transferibilidad de la investigación, según usemos terminología ligada a la investigación cuantitativa o cualitativa, respectivamente:

Control de la amenazas a la credibilidad o valor de verdad: la credibilidad se refiere a la confianza que podemos tener en la veracidad de los resultados de la investigación. Haciendo caso a Guba (1989, p. 153), “la comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes”, es decir contrastar el informe

principal con las fuentes de datos antes de emitir el informe final. Necesariamente los datos y argumentos aportados en el informe final han de ser creíbles; la negociación con los participantes y el conocimiento profundo y prolongado del programa y de los contextos de aplicación se dirigen en esta investigación a garantizar este criterio. Además, el empleo de grabadora en las entrevistas y grupo de discusión permite obtener citas literales de los participantes que, junto con las citas de baja inferencia de los documentos analizados, se constituyen en estrategias añadidas para mejorar la validez del diseño (McMillan y Schumacher, 2005). El sesgo de instrumentación, para dar consistencia a los instrumentos elegidos, se prevé corregir recurriendo a la validación por expertos o a pruebas bien contrastadas. La aplicación/valoración de las pruebas será realizada por un mismo investigador para asegurar idénticos criterios de aplicación y evaluación, recurriendo finalmente a la *multiinstrumentalidad* que facilita triangular métodos y a la triangulación adicional de fuentes de datos y de sujetos. Como afirma González, “La perspectiva integradora de paradigmas y la triangulación de métodos no hacen sino incrementar la credibilidad” (2011, p. 217).

Control de las amenazas a la transferibilidad o aplicabilidad: Somos conscientes de que en una investigación de esta naturaleza y centrada en casos particulares, las generalizaciones de tipo racionalista, sin ser posibles, han de admitir cierta transferencia entre contextos similares (Guba, 1989) que garantizan la aplicabilidad o generalización ligada al contexto (McMillan y Schumacher, 2005). La validez externa aportada por algunos de los instrumentos, como las pruebas de competencia lingüística, queda avalada al tratarse de pruebas institucionales, ampliamente pilotadas y aplicadas censalmente a la población escolar aragonesa del nivel educativo estudiado en esta investigación.

En el *CPEIP María Moliner*, el *CPEIP Fernández Vizarra* o el *CPEIP Foro Romano*, al coincidir la muestra con el total de la población objeto de estudio (el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria), aseguramos la validez poblacional. En el *CPEIP Hilarión Gimeno*, la distribución de grupos experimentales y de control, según las aulas naturales, sin intervención alguna sobre ellas, y la aplicación de pretest y posttest, ayudarán a compensar este sesgo. Con todas las cautelas respecto a la generalización de los resultados, al partir de muestras concretas de población escolar para los que no se podía

emplear una selección aleatoria, también hemos de reconocer que las características de los sujetos y de los centros escolares coinciden al menos con una parte importante de la población escolar aragonesa y española.

La triangulación de los resultados, contrastando los diversos métodos aplicados, fuentes e instrumentos: cuestionarios, entrevistas individuales y grupales, grupo de discusión, pruebas de rendimiento, etc.; junto con la descripción minuciosa de los instrumentos y de los contextos, busca garantizar la consistencia de la investigación. Al realizarse la investigación en su contexto natural avalamos la validez ecológica (Bronfenbrenner, 1987). Por otro lado, el sesgo de reactividad (Behar y Riba, 1993) por el que los sujetos al sentirse evaluados se comportan de forma distinta, no parece razonable atribuirlo con niños de esta edad (9 años) ante las variables investigadas.

En conclusión, para acabar con este marco empírico, estamos ante una investigación complementaria en la que, dada la naturaleza del objeto de estudio, los métodos cuantitativos y cualitativos se conjugan en un diseño flexiblemente riguroso de investigación evaluativa desde el formato de estudio de caso. Y siendo plenamente conscientes de que, como expresa Vasilachis (2006, p. 36), quien investiga con métodos cualitativos “Debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y la construcción de la realidad que estudia” por lo que el rigor y la exhaustividad del diseño deben ser cuidadosamente considerados.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE DATOS Y

RESULTADOS

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

7. Análisis de datos cuantitativos y resultados

- 7.1. Cuestionario de Percepción del Profesorado sobre la consecución de los Objetivos del *Proyecto Alegría*
- 7.2. Cuestionario de evaluación del programa educativo: *Proyecto Alegría* (Modelo CIPP de Stufflebeam)
- 7.3. Cuestionarios de motivación del alumnado
- 7.4. Pruebas de competencia lingüística: Pretest y postest
- 7.5. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del *Proyecto Alegría*

8. Análisis de datos cualitativos y resultados

- 8.1. Resultados de la categoría *Contexto*
- 8.2. Resultados de la categoría *Entrada*
- 8.3. Resultados de la categoría *Proceso*
- 8.4. Resultados de la categoría *Resultado*.
- 8.5. Resultados de la categoría *Competencias*
- 8.6. Resultados de la categoría *Valores*
- 8.7. Resultados de la categoría *Motivación*
- 8.8. Resultados de la categoría *Mejora*
- 8.9. Resultados de la categoría *Debilidades*
- 8.10. Resultados de la categoría *Amenazas*
- 8.11. Resultados de la categoría *Fortalezas*
- 8.12. Resultados de la categoría *Oportunidades*
- 8.13. Resultados de la categoría *Futuro*
- 8.14. Resultados de la categoría *Propuestas*
- 8.15. Resultados de la categoría *Proyección*

9. Resultados generales de la investigación

10. Conclusiones

10.1. Conclusiones y limitaciones de la investigación

10.2. Discusión y futuras líneas de investigación

10.3. Propuestas de mejora

CAPÍTULO 7
ANÁLISIS DE DATOS
CUANTITATIVOS Y
RESULTADOS

Tras la aplicación de los distintos instrumentos de recogida de información se obtuvo una cantidad considerable de datos procedentes de múltiples fuentes e informantes a los que había que dar significación. Se trata ahora de organizar, agrupar, clasificar e interpretar el material en bruto, los datos referidos a cada variable estudiada, en un proceso de análisis que permita comprender lo que de forma aislada se nos muestra oculto.

La naturaleza variada de los datos, debido a que la información se ha obtenido mediante distintos instrumentos y se presenta de forma cuantitativa y cualitativa, exige procedimientos diversos para efectuar su análisis y evidenciar resultados respecto al problema de investigación. Tal y como Garriga (2001, p. 79) recomienda en toda investigación, el “pluralismo analítico” permite minimizar las limitaciones inherentes a toda metodología e instrumento. Los dos siguientes apartados servirán para explicar el proceso seguido para efectuar el análisis de los datos obtenidos con los instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, y la interpretación consecuente de los resultados que se han basado en las tendencias o regularidades observadas y, en su caso, en la magnitud de los efectos percibidos o registrados.

7. Análisis de datos cuantitativos y resultados

El análisis de los datos cuantitativos obtenidos con los distintos cuestionarios parte de la búsqueda de regularidades y diferencias. El resumen de los datos a través de índices de tendencia central y de variabilidad o dispersión de los valores en tablas numéricas ha sido un paso previo para detectar regularidades en los datos; junto a ellos, las representaciones gráficas se han constituido en una valiosa aportación visual para apreciar mejor estas regularidades.

Las distintas dimensiones, ítems y respuestas de los cuestionarios fueron tratadas principalmente con la ayuda del programa estadístico *SPSS, 19.0 para Windows* para poder obtener frecuencias, porcentajes y diversos estadísticos de comparación de grupos y variables. Éstos se muestran a través de tablas y gráficas como referentes inmediatos para inferir resultados que aporten luz sobre las hipótesis de trabajo.

7.1 Cuestionario de Percepción del Profesorado sobre la consecución de los Objetivos del Proyecto Alegría

La información recogida por medio del Cuestionario de Percepción del Profesorado, cuyo objeto era conocer cómo percibieron los profesores implicados en la aplicación del programa su efectividad a través de la evaluación de los objetivos del mismo, fue analizada con *SPSS, 19.0 para Windows*. Estando de acuerdo con González Soto en que es necesario “superar la creencia de que un buen programa se basa únicamente en la consecución de los objetivos que se propone” (2011, p. 235), el juicio de valor de los docentes sobre dichos objetivos, como usuarios directos, es una relevante información siempre y cuando no sea la única. Puesto que el tamaño de la muestra era escaso (10 docentes) y los participantes eran exclusivamente los profesores que habían aplicado el programa no había grupo de comparación por lo que se consideró la idoneidad de efectuar un análisis descriptivo mediante el cálculo de frecuencia y porcentajes. El cuestionario se pasó en el curso 2012/2013 a los cuatro profesores del *CPEIP María Moliner* que lo habían aplicado como tutores de los grupos, en el curso 2013/2014 a dos docentes del *CPEIP Hilarión Gimeno* y

una tutora del *CPEIP Fernández Vizarra*, en el curso 2014/2015 a un profesor del *CPEIP Fernández Vizarra* y, finalmente, en el curso 2015/2016 a los cuatro tutores del *CPEIP Foro Romano*. De los 12 cuestionarios disponibles, uno de los maestros del curso 2012/2013 no lo devolvió cumplimentado alegando que en la entrevista y el grupo de discusión ya se había hablado suficientemente de esos temas; habida cuenta del agobio que el final de curso supone para los docentes, no se estimó prudente forzar la colaboración aceptando la situación y agradeciendo lo ya aportado. De los dos tutores del *CPEIP Hilarión Gimeno*, uno de los cuestionarios no fue devuelto; al coincidir con la jubilación de esta persona el contacto ha resultado complicado por lo que, para el análisis de este cuestionario se ha dispuesto de 10 casos válidos.

Dada la naturaleza de la expresión numérica de los datos obtenidos a partir del cuestionario se han calculado los correspondientes índices de tendencia central (media, mediana y moda) y los de dispersión (rango y desviación típica). Los resultados se muestran agrupados por objetivos, tal y como aparecen en el cuestionario. La Tabla 7.1 ofrece un resumen por objetivos, e indicadores de evaluación de cada objetivo, en el que se aprecia claramente las altas valoraciones dadas por el profesorado implicado en todos los indicadores.

Tabla 7.1 Resumen del análisis descriptivo del cuestionario del profesorado

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE
LA CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO ALEGRÍA

1= nulo 2= bajo 3= normal 4= alto 5= muy alto	Media	Mediana	Moda	TD	Rango
OBJETIVO 1. Orientar la programación integrada de las diversas áreas en las tareas competenciales, hacia la adquisición de las competencias básicas					
1.1. Contribución general del proyecto al desarrollo de las competencias básicas	5,00	5,00	5	,000	0
1.2. Contribución del proyecto al desarrollo de la competencia lingüística	4,80	5,00	5	,422	1
1.3. Contribución del proyecto al desarrollo de la competencia matemática	4,70	5,00	5	,500	1

1= nulo 2= bajo 3= normal 4= alto 5= muy alto	Media	Mediana	Moda	TD	Rango
1.4. Contribución al desarrollo de la competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico	4,50	5,00	5	,707	2
1.5. Contribución al desarrollo de la competencia cultural y artística	4,50	5,00	5	,756	2
1.6. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana	4,80	5,00	5	,422	1
1.7. Contribución al desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital	3,90	4,00	4	,568	2
1.8. Contribución al desarrollo de la competencia de aprender a aprender	4,60	5,00	5	,699	2
1.9. Contribución al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal	4,89	5,00	5	,333	1
1.10. Contribución del proyecto al desarrollo de los contenidos curriculares de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio	4,80	5,00	5	,422	1

OBJETIVO 2. Desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita a partir de una propuesta globalizada y significativa para el alumnado.

2.1. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la comprensión oral	4,60	5,00	5	,516	1
2.2. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la comprensión escrita	4,60	5,00	5	,516	1
2.3. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la expresión oral	4,30	4,50	5	,823	2
2.4. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la expresión escrita	4,40	4,50	5	,699	2

OBJETIVO 3. Promover el gusto por la lectura como fuente de placer, de búsqueda de información y de enriquecimiento personal.

3.1. Grado de motivación percibido en el alumnado en la lectura de los cuentos	4,90	5,00	5	,316	1
3.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las lecturas asociadas a las tareas	4,70	5,00	5	,675	2

	1= nulo	2= bajo	3= normal	4= alto	5= muy alto	Media	Mediana	Moda	TD	Rango
OBJETIVO 4. Promover la mejora de la convivencia escolar y el bienestar del alumnado a través del desarrollo de valores y habilidades socio emocionales como la autoestima, la interculturalidad, la coeducación, la tolerancia, la resolución dialogada de los conflictos y la educación para la paz.										
4.1. Contribución del proyecto al desarrollo de valores y habilidades socio emocionales: autoestima, tolerancia, resolución dialogada de los conflictos, educación para la paz...						5,00	5,00	5	,000	0
4.2. Contribución a la mejora del clima de aula						4,80	5,00	5	,422	1
OBJETIVO 5. Incrementar la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares y los valores humanos.										
5.1. Grado de motivación percibido en el alumnado en las tareas globalizadas						4,70	5,00	5	,483	1
5.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las “fichas de lectura y valores”						4,80	5,00	5	,422	1
5.3. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Educación Física						4,80	5,00	5	,422	1
5.4. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Artística						4,25	4,50	5,00	,957	2
5.5. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones TIC						4,44	5,00	5	,882	2
5.6. Grado de motivación percibido en el alumnado en las fichas de Inglés						4,00	4,00	3	1,000	2
OBJETIVO 6. Implicar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.										
6.1. Nivel de implicación de las familias en las propuestas del proyecto						3,90	4,00	4	,568	2
OBJETIVO 7. Ofrecer al profesorado recursos que faciliten la incorporación integrada de las competencias básicas y los valores, en la programación de aula.										
7.1. Valoración del proyecto como recurso para facilitar la incorporación integrada de las competencias básicas con los valores humanos en las tareas escolares						4,90	5,00	5	,316	1
7.2. Grado de satisfacción personal del docente con el proyecto en general						4,90	5,00	5	,316	1

Recordemos que al preguntar sobre el aporte del proyecto al desarrollo de cada competencia, cada ítem se puntúa de 1 a 5, siendo el 1 el valor más bajo. La valoración del primer objetivo del programa: *Orientar la programación integrada de las diversas áreas en las tareas competenciales, hacia la adquisición de las competencias básicas*, tanto en sus medias como sus medianas evidencia valores muy altos en los 10 indicadores de evaluación (Figura 7.1). Para todos los ítems el coeficiente de variación de Pearson (Desviación Típica / Media) es inferior a 0.3 lo cual indica –en Ciencias Sociales– que la media es representativa en todos los ítems. La moda puntúa en el valor más alto en 9 de los 10 indicadores. El rango se mantiene estable entre 1 y 2 puntos. La mediana puntúa en los valores más altos en general, para todos los ítems.

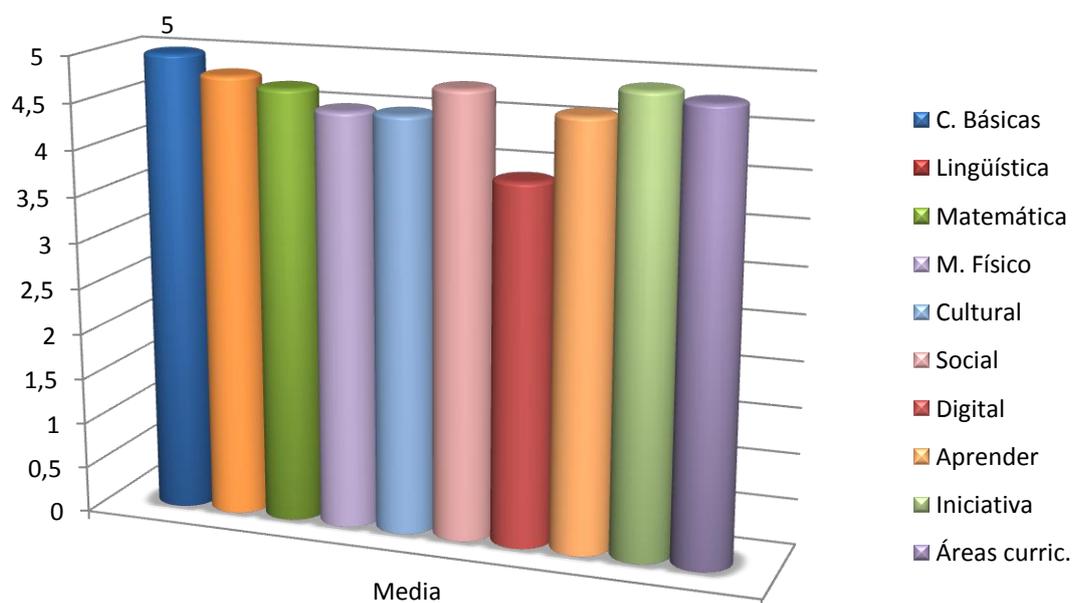


Figura 7.1 Valoraciones medias del objetivo 1 del Proyecto

Los resultados más bajos se encuentran en la competencia digital, único indicador que baja de 4 con una media de 3,90 puntos, por lo que conviene considerar una circunstancia relevante que ha surgido tanto en las entrevistas del profesorado como del alumnado, y es que los juegos por ordenador que incluyen el programa, y que soportan el mayor peso de esta competencia, no han sido puestos en práctica en el aula en muchos casos por deficiencias en los recursos tecnológicos de los colegios o por dificultades en la gestión de los tiempos durante el curso escolar.

Las frecuencias mostradas por los indicadores del objetivo 1 se agrupan en la Tabla 7.2

Tabla 7.2 *Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 1 del Proyecto*

desarrollo de las competencias básicas/clave					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	10	100.0	100.0	100.0
desarrollo de la competencia lingüística					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	20.0	20.0	20.0
Válidos	5	8	80.0	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	
desarrollo de la competencia matemática					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	3	30.0	30.0	30.0
Válidos	5	7	70.0	70.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

desarrollo de la competencia científica				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	10.0	10.0
	4	3	30.0	40.0
	5	6	60.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

desarrollo de la competencia en conciencia y expresión cultural				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	10.0	12.5
	4	2	20.0	37.5
	5	5	50.0	100.0
	Total	8	80.0	100.0
Perdidos		2	20.0	
Total		10	100.0	

desarrollo de las competencias sociales y cívicas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	2	20.0	20.0
	5	8	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

desarrollo de la competencia digital				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2	20.0	20.0
	4	7	70.0	90.0
	5	1	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

desarrollo de la competencia de aprender a aprender				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	10.0	10.0
	4	2	20.0	30.0
	5	7	70.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

desarrollo de la competencia de sentido de iniciativa				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	10.0	11.1
	5	8	80.0	88.9
	Total	9	90.0	100.0
Perdidos		1	10.0	
Total		10	100.0	

desarrollo de los contenidos de Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	2	20.0	20.0
	5	8	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

El objetivo 2: *Desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita a partir de una propuesta globalizada y significativa para el alumnado*, cuyas medias se visualizan en la Figura 7.2, muestra altos valores en las cuatro dimensiones consideradas de la competencia lingüística; las referidas a la expresión quedan ligeramente por debajo que las que se vinculan a la comprensión. Para todos los ítems el coeficiente de variación de Pearson es inferior a 0.3 indicando que la media es representativa en todos ellos. La moda puntúa en el valor más alto en todos los indicadores. El rango se mantiene estable entre 1 y 2 puntos. La mediana puntúa en los valores más altos, entre 4,5 y 5.

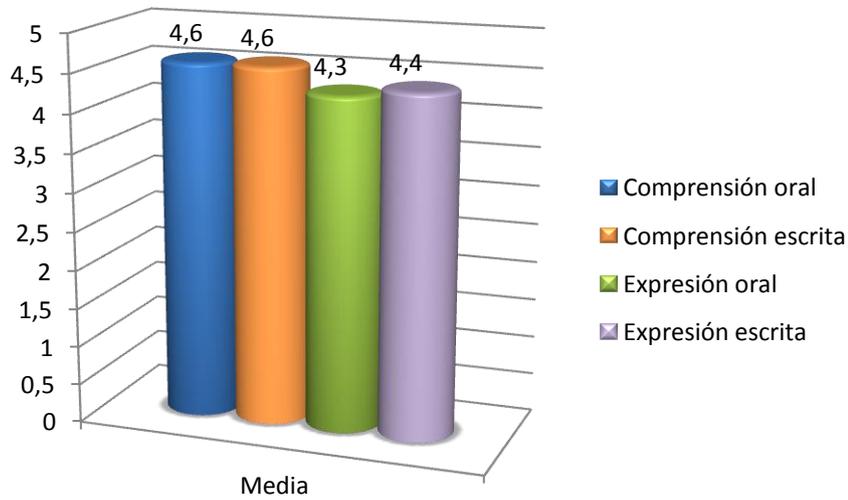


Figura 7.2 Valoraciones medias del objetivo 2 del Proyecto

Las frecuencias ofrecidas por los indicadores del objetivo 2 se agrupan en la Tabla 7.3

Tabla 7.3 Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 2 del Proyecto

desarrollo de la comprensión oral				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	4	40.0	40.0
Válidos	5	6	60.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

desarrollo de la comprensión escrita				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	4	40.0	40.0
Válidos	5	6	60.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

desarrollo de la expresión oral				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2	20.0	20.0
	4	3	30.0	50.0
	5	5	50.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

desarrollo de la expresión escrita				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	10.0	10.0
	4	4	40.0	50.0
	5	5	50.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

En el objetivo 3: *Promover el gusto por la lectura como fuente de placer, de búsqueda de información y de enriquecimiento personal*, como se aprecia en la Figura 7.3, las medias permiten constatar que la lectura de los cuentos ha resultado más motivadora que la derivada de las propias tareas competenciales:

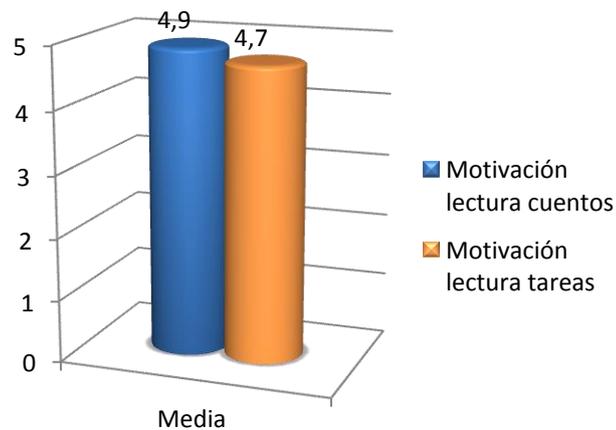


Figura 7.3 Valoraciones medias del objetivo 3 del Proyecto

Las frecuencias ofrecidas por los indicadores del objetivo 3 se agrupan en la Tabla 7.4

Tabla 7.4 *Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 3 del Proyecto*

motivación lectura de los cuentos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	10.0	10.0
	5	9	90.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

motivación lectura de las tareas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	10.0	10.0
	4	1	10.0	20.0
	5	8	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0

En el objetivo 4 se aludía a la educación en valores: *Promover la mejora de la convivencia escolar y la felicidad del alumnado a través del desarrollo de valores y habilidades socio emocionales como la autoestima, la interculturalidad, la coeducación, la tolerancia, la resolución dialogada de los conflictos y la educación para la paz*, y se puntuó con los valores máximos, o casi máximos, según se observa en las medias de la Figura 7.4.

Para los dos ítems el coeficiente de variación de Pearson indica que la media es representativa en todos ellos; la moda puntúa en el valor más alto; el rango se mantiene estable entre 0 y 1 punto y la mediana puntúa en el valor máximo, 5.

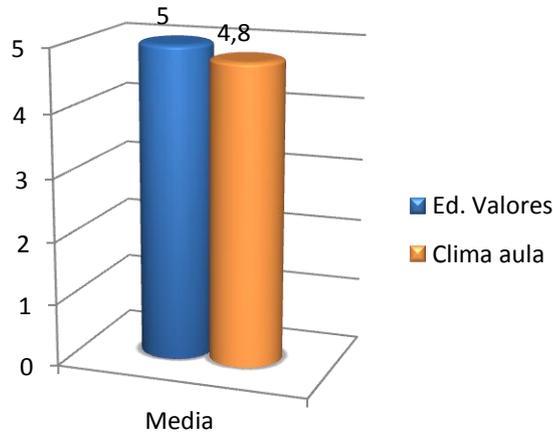


Figura 7.4 Valoraciones medias del objetivo 4 del Proyecto

Las frecuencias ofrecidas por los indicadores del objetivo 4 se agrupan en la Tabla 7.5

Tabla 7.5 Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 4 del Proyecto

valores					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	5	10	100.0	100.0	100.0

clima aula					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	4	2	20.0	20.0	20.0
Válidos	5	8	80.0	80.0	100.0
Total		10	100.0	100.0	

El objetivo 5 se refería a la motivación del alumnado respecto a las distintas partes del proyecto. La Figura 7.5 ilustra las medias resultantes:

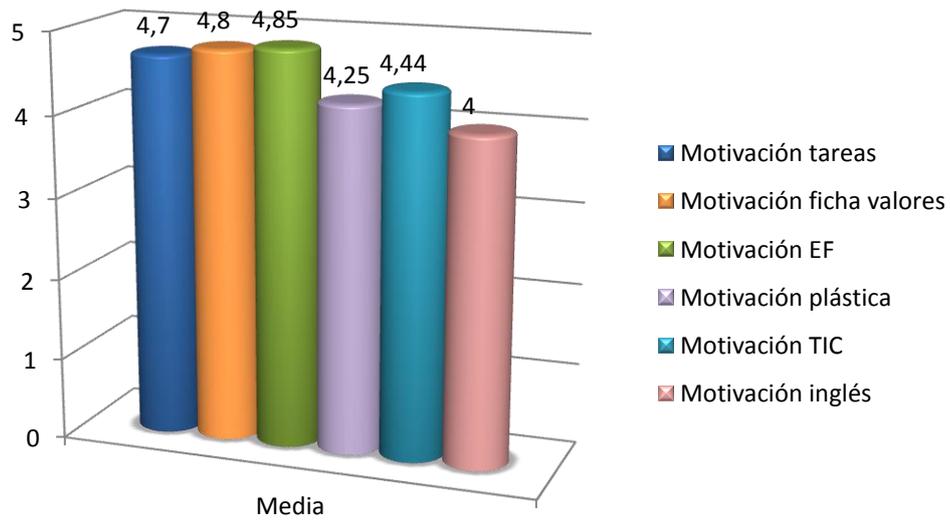


Figura 7.5 Valoraciones medias del objetivo 5 del Proyecto

Las frecuencias de los indicadores del objetivo 5 se ofrecen en la Tabla 7.6

Tabla 7.6 Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 5 del Proyecto

motivación tareas					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	4	3	30.0	30.0	30.0
Válidos	5	7	70.0	70.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Evaluación de un programa de competencias y educación en valores

motivación lectura valores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	20.0	20.0	20.0
Válidos	5	8	80.0	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	
motivación EF					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	20.0	20.0	20.0
Válidos	5	8	80.0	80.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	
motivación artística					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3	1	10.0	25.0	25.0
Válidos	4	1	10.0	25.0	50.0
	5	2	20.0	50.0	100.0
	Total	4	40.0	100.0	
Perdidos	Sistema	6	60.0		
Total		10	100.0		
motivación TIC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3	2	20.0	22.2	22.2
Válidos	4	1	10.0	11.1	33.3
	5	6	60.0	66.7	100.0
	Total	9	90.0	100.0	
Perdidos	Sistema	1	10.0		
Total		10	100.0		

motivación ingles					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3	1	10.0	33.3	33.3
Válidos	4	1	10.0	33.3	66.7
	5	1	10.0	33.3	100.0
	Total	3	30.0	100.0	
Perdidos	Sistema	7	70.0		
Total		10	100.0		

La sesión introductoria de Educación Física se lleva la puntuación más alta como era de esperar si consideramos que una de sus principales funciones es motivar el trabajo del mes correspondiente. El resto de indicadores ofrecen valores muy positivos localizándose en la motivación hacia las tareas de inglés y las de plástica los pesos más bajos. Es reseñable la presencia de un número importante de casos perdidos en ambos indicadores y que puede entenderse si tenemos en cuenta que las propuestas de plástica y de inglés se ofrecen en el programa de forma opcional y complementaria al trabajo central de las tareas competenciales; en consecuencia buena parte de los docentes no las han llevado a la práctica o bien, es otro docente distinto al tutor quien ha usado esas tareas de inglés y por tanto no se contaba con su opinión. De hecho, comprobamos como para todos los ítems de este objetivo el coeficiente de variación de Pearson indica que la media es representativa, salvo en el de la tarea de inglés en la que el número de casos perdidos (7), por las razones que se acaban de comentar, es muy alto.

Implicar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, era el objetivo 6 del proyecto, cuya gráfica de medias se ofrece en la Figura 7.6:

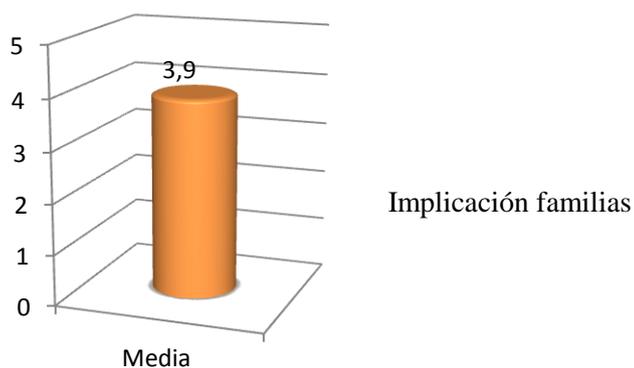


Figura 7.6 Valoraciones medias del objetivo 6 del Proyecto

La media de 3.90 con una moda y mediana de 4,000 se nos presenta como un dato realmente optimista teniendo en cuenta el contexto de alguno de los centros y la, en general, baja implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos. La Tabla de frecuencias 7.7 detalla las puntuaciones otorgadas a este indicador.

Tabla 7.7 Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 6 del Proyecto

implicación de las familias				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3	2	20.0	20.0
Válidos	4	7	70.0	90.0
	5	1	10.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

El último objetivo, el 7, solicitaba con el primer indicador la valoración del proyecto como recurso para facilitar la incorporación integrada de las competencias básicas con los valores humanos en las tareas escolares, y en su segundo indicador, a modo de síntesis, el grado de satisfacción personal con la aplicación del proyecto por lo que se trata de un

indicador sumamente relevante al recoger la valoración general del docente hacia el programa.

Pueden consultarse los valores precisos en la Tabla 7.1 y su gráfica de medias asociada en la Figura 7.7. Para los dos ítems el coeficiente de variación de Pearson es superior a 0.3 indicando que la media es representativa en ambos casos. La moda puntúa en el valor más alto con un rango de 1 punto y una mediana que se sitúa en el valor 5,00.

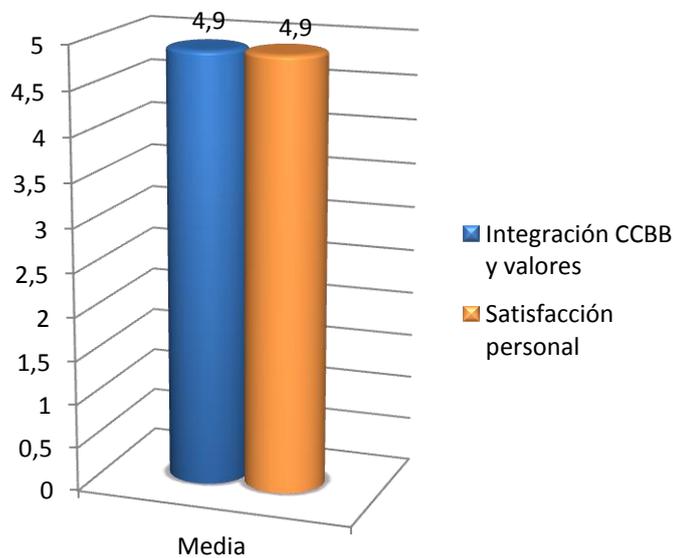


Figura 7.7 Valoraciones medias del objetivo 7 del Proyecto

Las frecuencias ofrecidas por los indicadores del objetivo 7 se agrupan en la Tabla 7.8. Siendo conscientes de que estamos ante un objetivo realmente valioso puesto que intentaba cerrar el cuestionario solicitando al profesorado su percepción global sobre el proyecto. Los dos indicadores, se califican con puntuaciones máximas o submáximas manifestando que los docentes se sienten altamente satisfechos con su participación en el programa.

Tabla 7.8 *Tablas de frecuencias de los indicadores del objetivo 7 del Proyecto*

integración cccb y valores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	10.0	10.0	10.0
Válidos	5	9	90.0	90.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	
satisfacción personal con el proyecto					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	10.0	10.0	10.0
Válidos	5	9	90.0	90.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Puesto que el cuestionario incluía una pregunta abierta para incorporar propuestas de mejora, la información proporcionada se pretendía analizar buscando las categorías de contenido. En ninguno de los 10 cuestionarios devueltos se incluyeron comentarios o bien se aludió a lo reseñado en las entrevistas individuales. No se ha presionado en modo alguno para que rellenaran ese ítem evitando así forzar su colaboración hacia datos no estrictamente prioritarios para la investigación puesto que ya quedan también recogidos en otros instrumentos.

7.2 Cuestionario de evaluación del programa educativo: *Proyecto Alegría* (Modelo CIPP de Stufflebeam)

El *Cuestionario de Evaluación del Programa Educativo: Proyecto Alegría*, tenía por objeto conocer cómo percibieron los profesores implicados en la aplicación del programa su aplicación y efectividad a través de la evaluación de las diferentes categorías que ofrece el modelo CIPP de Stufflebeam. Como en el anterior cuestionario, el tamaño de la muestra era escaso y los participantes eran exclusivamente profesores que habían aplicado el programa por lo que se procedió a efectuar un análisis descriptivo mediante el cálculo de frecuencia y porcentajes. El cuestionario se pasó en el curso 2015/2016 a dos docentes del *CPEIP María Moliner*, a uno del *CPEIP Hilarión Gimeno*, uno del *CPEIP Fernández Vizarra* y a los cuatro tutores del *CPEIP Foro Romano*.

Dada la naturaleza de la expresión numérica de los datos obtenidos a partir del cuestionario en donde cada ítem se puntuaba de 1 a 5, siendo el 1 el valor más bajo, se han calculado los correspondientes índices de tendencia central (media, mediana y moda) y los de dispersión (rango, valores mínimo, máximo y desviación típica). El análisis se ha realizado agrupando los 45 ítems cuantitativos del cuestionario según las dimensiones del modelo CIPP: Contexto, Input, Proceso, Producto (Figura 7. 8).



Figura 7.8 Dimensiones del cuestionario CIPP e ítems que la integran

A los ítems de cada dimensión, considerados como variables de estudio, se ha añadido una nueva variable: *suma de puntuaciones*, que aporta una visión sintética de la categoría más allá del análisis diferenciado de los ítems de la misma.

En la Tabla 7.9 se ofrecen los estadísticos descriptivos de la dimensión Contexto.

Tabla 7.9 Estadísticos de la dimensión Contexto del Cuestionario CIPP

		Contexto					
		Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Suma de las puntuaciones
N	Válidos	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		5.00	4.88	5.00	5.00	4.63	24.5000
Mediana		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	24.5000
Moda		5	5	5	5	5	24.00 ^a
Desv. típ.		.000	.354	.000	.000	.518	.53452
Rango		0	1	0	0	1	1.00
Mínimo		5	4	5	5	4	24.00
Máximo		5	5	5	5	5	25.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

El coeficiente de variación de Pearson es menor que 0.3 en todos los ítems, luego la media es representativa en todos ellos y en su suma. La moda es el mayor valor de todas las puntuaciones y la mediana también. Los ítems 2 y 5 se diferencian un poco del resto en que puntúan ligeramente por debajo pero con valores también muy altos. La variable suma puntúa en el intervalo [5, 25] con un mínimo de 24 y máximo de 25. En la Figura 7.9 se ilustra gráficamente los resultados de las medias.

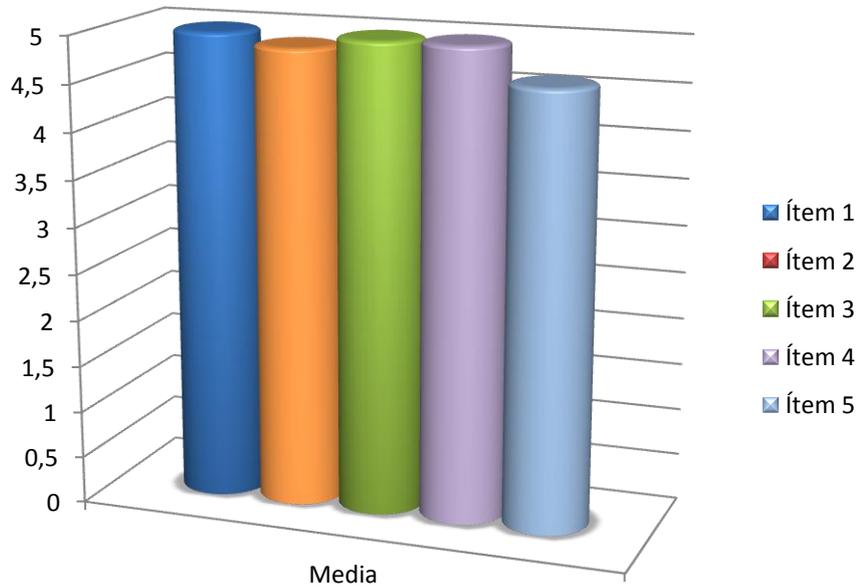


Figura 7.9 Medias de las variables de la dimensión Contexto

Aprovechamos en la Tabla de frecuencias 7.10, que expone los valores de los ítems de esta categoría para aclarar el contenido sustancial de cada uno.

Tabla 7.10 Frecuencias de las variables de la dimensión Contexto del Cuestionario CIPP

Contexto					
Ítem1: El programa responde a las necesidades del alumno					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem2: El programa responde a las necesidades de los profesores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	12.5	12.5	12.5

Evaluación de un programa de competencias y educación en valores

	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Ítem3: Reuniones con los docentes para planificar e implementar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem4: Previsión de que las familias reciban información

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem5: Datos en el centro sobre las necesidades e competencias y valores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	3	37.5	37.5
Válidos	5	5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0

Suma de las puntuaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	24.00	4	50.0	50.0
Válidos	25.00	4	50.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0

En la Figura 7.10 se ilustra gráficamente los resultados de las medias de los 21 ítems correspondientes a la siguiente dimensión del cuestionario, el Input, y en la Tabla 7.11 se brindan los estadísticos descriptivos completos.

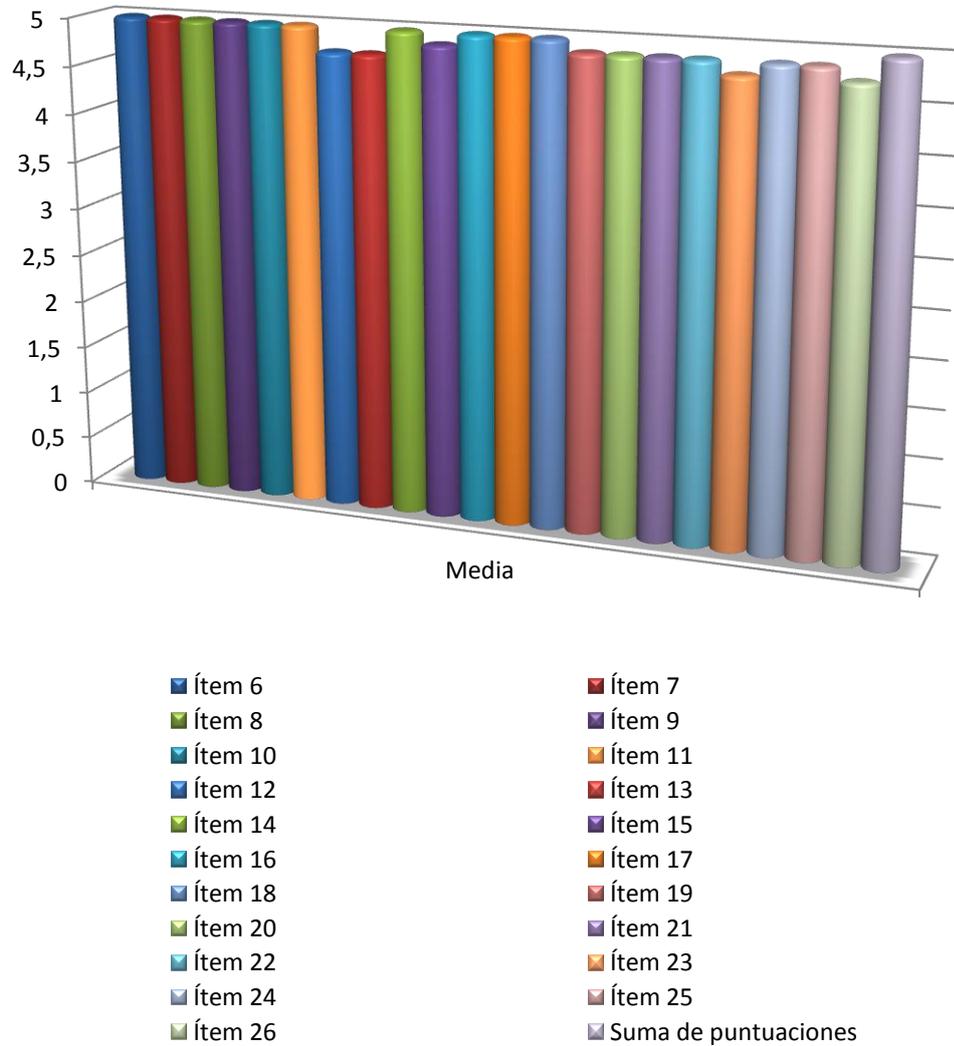


Figura 7.10 Medias de las variables de la dimensión Input

Tabla 7.11 Estadísticos de la dimensión Input del Cuestionario CIPP

		Input						
		Ítem6	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem10	Ítem11	Ítem12
N	Válidos	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.75

Evaluación de un programa de competencias y educación en valores

Mediana	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Moda	5	5	5	5	5	5	5
Desv. típ.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.463
Rango	0	0	0	0	0	0	1
Mínimo	5	5	5	5	5	5	4
Máximo	5	5	5	5	5	5	5

	Ítem13	Ítem14	Ítem15	Ítem16	Ítem17	Ítem18	Ítem19
N	Válidos	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	4.75	5.00	4.88	5.00	5.00	5.00	4.88
Mediana	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Moda	5	5	5	5	5	5	5
Desv. típ.	.463	.000	.354	.000	.000	.000	.354
Rango	1	0	1	0	0	0	1
Mínimo	4	5	4	5	5	5	4
Máximo	5	5	5	5	5	5	5

	Ítem20	Ítem21	Ítem22	Ítem23	Ítem24	Ítem25	Ítem26
N	Válidos	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	4.88	4.88	4.88	4.75	4.88	4.88	4.75
Mediana	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Moda	5	5	5	5	5	5	5
Desv. típ.	.354	.354	.354	.463	.354	.354	.463
Rango	1	1	1	1	1	1	1
Mínimo	4	4	4	4	4	4	4
Máximo	5	5	5	5	5	5	5

SUMA	
N	Válidos 8
	Perdidos 0
Media	98.3750
Mediana	100.0000
Moda	100.00
Desv. típ.	3.11391

Rango	8.00
Mínimo	92.00
Máximo	100.00

Al igual que la anterior dimensión, el coeficiente de variación de Pearson es menor que 0.3 en todos los ítems por lo que la media es representativa en todos en todos los casos y en su suma. En los 21 ítems la moda es el mayor valor de todas las puntuaciones y la mediana también es de 5,00. La variable suma puntúa en el intervalo [21, 105] con un mínimo de 92 y un máximo de 100.

La Tabla de frecuencias y porcentajes 7.12 expone los valores de los ítems de esta categoría y aclara el contenido a que refiere cada uno.

Tabla 7.12 Frecuencias de las variables de la dimensión Input del Cuestionario CIPP

Input					
Ítem6: Incluye las bases pedagógicas y psicológicas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem7: Se presenta de forma clara y sencilla al profesorado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem8: Incluye objetivos, contenidos y actividades					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem9: Incluye recursos didácticos y metodología de trabajo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

Ítem10 Incluye instrumentos e indicadores de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem11: Coherencia entre los objetivos y las necesidades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem12: Objetivos congruentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	100.0
Total		8	100.0	100.0

Ítem13: Estructura y secuencia de contenidos lógica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	100.0
Total		8	100.0	100.0

Ítem14: Contenidos actualizados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem15: Actividades o tareas del alumnado coherentes con los objetivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	100.0
Total		8	100.0	100.0

Ítem16: Se plantean retos significativos y de suficiente complejidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem17: Material y recursos coherentes con los objetivos y métodos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem18: Metodología activa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0

Ítem19: Metodología globalizada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Ítem20: Atención a la diversidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Ítem21: El programa es evaluable

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Ítem22: Indicadores de evaluación claros para evaluar el programa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	12.5	12.5

Evaluación de un programa de competencias y educación en valores

	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
Ítem23: Instrumentos de evaluación para evaluar los aprendizajes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
Ítem24: Vocabulario en las tareas adecuado al nivel del alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
Ítem25: Diseño motivante para el alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
Ítem26: Cooperación con las familias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
SUMA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	92.00	1	12.5	12.5	12.5
Válidos	95.00	1	12.5	12.5	25.0
	100.00	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

La dimensión Proceso, como tercera fase del modelo CIPP contenía 9 ítems que se encuentran en la Tabla 7.13 con sus estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 7.13 Estadísticos de la dimensión Proceso del Cuestionario CIPP

		Proceso					
		Ítem27	Ítem28	Ítem29	Ítem30	Ítem31	Ítem32
N	Válidos	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		4.88	5.00	5.00	4.75	4.75	4.88
Mediana		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Moda		5	5	5	5	5	5
Desv. típ.		.354	.000	.000	.463	.463	.354
Rango		1	0	0	1	1	1
Mínimo		4	5	5	4	4	4
Máximo		5	5	5	5	5	5

		Ítem33	Ítem34	Ítem35	SUMA
N	Válidos	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0
Media		5.00	5.00	5.00	44.2500
Mediana		5.00	5.00	5.00	45.0000
Moda		5	5	5	45.00
Desv. típ.		.000	.000	.000	1.16496
Rango		0	0	0	3.00
Mínimo		5	5	5	42.00
Máximo		5	5	5	45.00

De nuevo, el coeficiente de variación de Pearson es menor que 0.3 en todos los ítems y, por tanto, podemos considerar la media como representativa en todas las variables y en su suma. La moda con valor de 5 en todas las puntuaciones y la mediana con 5,00, está en

máximos en todos los ítems. La variable suma puntúa en el intervalo [9, 45] con un mínimo de 42 y un máximo de 45.

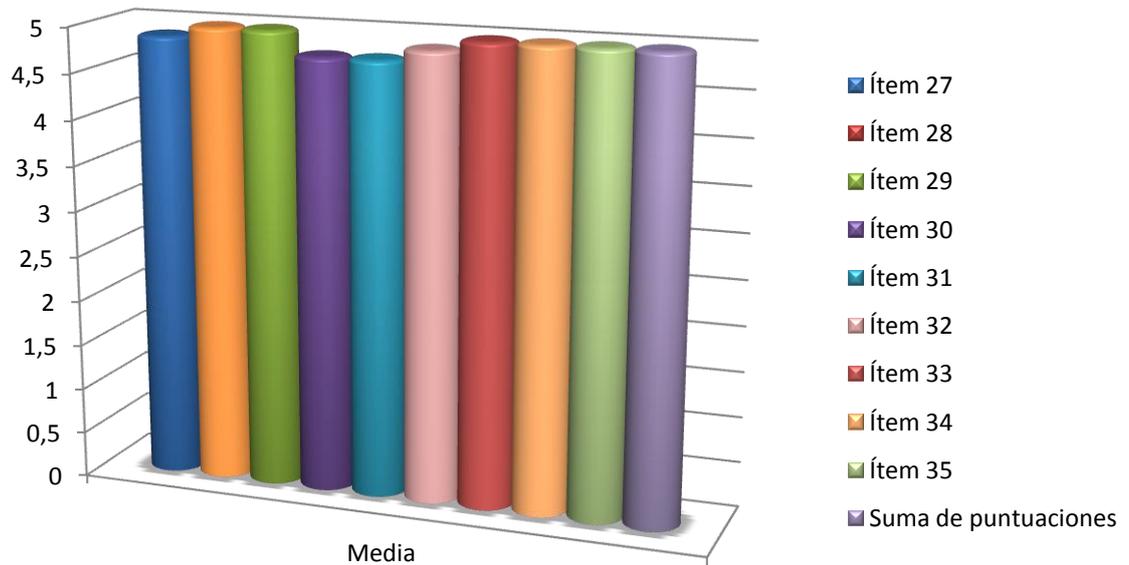


Figura 7.11 Medias de las variables de la dimensión Proceso

En la Figura 7.11 se expresan los resultados de las medias de esta dimensión del cuestionario y en la Tabla de frecuencias y porcentajes 7.14 se enseñan los valores de cada ítem de esta categoría.

Tabla 7.14 Frecuencias de las variables de la dimensión Proceso del Cuestionario CIPP

Proceso				
Ítem27: Motivación del alumnado hacia las actividades				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Ítem28: Motivación del profesorado hacia las actividades					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

Ítem29: Temporalización adecuada					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

Ítem30: Aplicación flexible del programa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Ítem31: Tiempo suficiente para los objetivos y recursos planteados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Ítem32: El tiempo empleado se compensa con los aprendizajes alcanzados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Ítem33: Posibilidad de integrar el programa en las programaciones					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

Ítem34: Aplicación viable					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Evaluación de un programa de competencias y educación en valores

	Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem35: Inclusión de orientaciones para su realización en el aula						
	Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SUMA						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		42.00	1	12.5	12.5	12.5
		43.00	1	12.5	12.5	25.0
Válidos		44.00	1	12.5	12.5	37.5
		45.00	5	62.5	62.5	100.0
		Total	8	100.0	100.0	

La cuarta y última dimensión, el Producto, se compone también de 9 ítems cuyos estadísticos descriptivos se exhiben en la Tabla 7.15.

Tabla 7.15 Estadísticos de la dimensión Producto del Cuestionario CIPP

		Producto						
		Ítem38	Ítem39	Ítem40	Ítem41	Ítem42	Ítem43	Ítem44
N	Válidos	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		5.00	5.00	4.88	4.88	4.88	5.00	5.00
Mediana		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Moda		5	5	5	5	5	5	5
Desv. típ.		.000	.000	.354	.354	.354	.000	.000
Rango		0	0	1	1	1	0	0
Mínimo		5	5	4	4	4	5	5
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

		Ítem45	Ítem46	SUMA
N	Válidos	8	8	8
	Perdidos	0	0	0
Media		4.75	5.00	44.3750
Mediana		5.00	5.00	45.0000
Moda		5	5	45.00
Desv. típ.		.463	.000	1.06066
Rango		1	0	3.00
Mínimo		4	5	42.00
Máximo		5	5	45.00

Con un coeficiente de variación de Pearson menor que 0.3 en todos los ítems cabe considerar la media como representativa en todos ellos y en su suma. La moda con valor de 5 en todas las puntuaciones y la mediana con 5,00, está en máximos en todos los ítems. La variable suma puntúa en el intervalo [9, 45] con un mínimo de 42 y un máximo de 45. La Figura 7.12 revela los resultados de las medias de esta dimensión final del cuestionario.

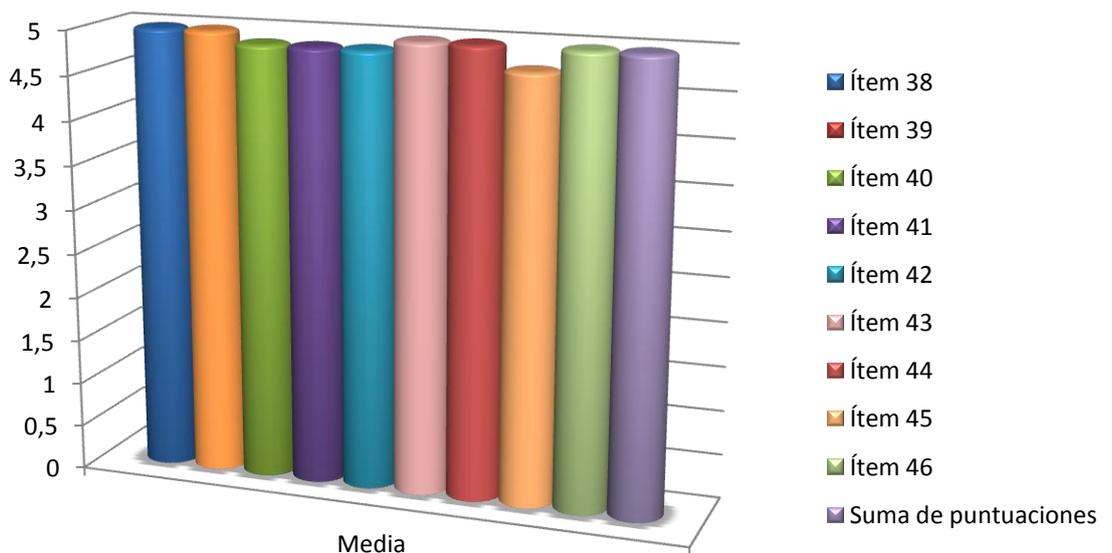


Figura 7.12 Medias de las variables de la dimensión Input

Concluimos el análisis de este cuestionario ofreciendo en la Tabla de frecuencias y porcentajes 7.16 los valores de cada ítem en la categoría Producto.

Tabla 7.16 Frecuencias de las variables de la dimensión Producto del Cuestionario CIPP

Producto					
Ítem38: Criterios e indicadores de evaluación para el alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem39: Criterios de calificación en cada instrumento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0
Ítem40: Utilidad del programa como recurso para la enseñanza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
Ítem41: Utilidad del programa como recurso para el aprendizaje competencias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	1	12.5	12.5	12.5
Válidos	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	
Ítem42: Utilidad del programa como recurso para el aprendizaje valores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	12.5	12.5	12.5

	5	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Ítem43: Satisfacción del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

Ítem44: Satisfacción del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

Ítem45: Satisfacción de las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	4	2	25.0	25.0	25.0
Válidos	5	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Ítem46: Los beneficios justifican la continuidad del programa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	8	100.0	100.0	100.0

SUMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	42.00	1	12.5	12.5	12.5
	44.00	2	25.0	25.0	37.5
Válidos	45.00	5	62.5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

7.3 Cuestionarios de motivación del alumnado

A la muestra de alumnado se le pasaron dos cuestionarios de motivación por lo que la información obtenida nos permitía ciertas inferencias. El primer cuestionario que se aplicó fue el *Cuestionario de motivación escolar para alumnado de 8 a 12 años*, de la Dra. Ávila, que buscaba medir el grado de motivación ante las situaciones escolares generales. El segundo instrumento, el *Cuestionario de motivación sobre el Proyecto Alegría*, quería medir el grado de motivación suscitado por la aplicación del programa con el alumnado, por lo que se adaptó el cuestionario de motivación general. La comparación entre ambas medidas podía ser un buen indicador para establecer diferencias en ese constructo en función de estar o no trabajando sobre el programa, comprobando si se conseguía mantener, bajaba o subía.

Tras pasar los cuestionarios en el curso 2011/2012 a una muestra de 36 alumnos del *CPEIP María Moliner*, de forma exploratoria, se procedió a calcular la fiabilidad del instrumento de la Dra. Ávila a partir del índice Alfa de Cronbach, así como a realizar un análisis factorial de sus ítems para buscar los componentes principales. Ambas pruebas mostraban la necesidad de profundizar en el cuestionario pues, aun siendo aplicado a una muestra muy pequeña y centrarse en el estudio de un programa concreto, se evidencia que el instrumento podía ser mejorado aumentando el número de ítems, actuando sobre su misma estructura interna (por ejemplo mediante la agrupación de ciertos ítems), o con nuevas validaciones. Como resultado se reconstruyeron los dos cuestionarios, tal y como ha quedado explicado en el apartado de instrumentos por lo que a los casos estudiados en los cursos 2013/2014 y 2015/2016 se les pasó ya las versiones renovadas y validadas por jueces. Aun manteniendo muchos puntos de coincidencia, de cara al análisis de la información proporcionada por los distintos instrumentos, se valorará por un lado la aplicación hecha con los cuestionarios originales y por otro las que resultan de aplicar los nuevos puestos que las muestras también eran diferentes.

El primer análisis de los cuestionarios obtenidos en el curso 2011/2012 fue de tipo descriptivo y se centró, dado el carácter nominal y dicotómico de las variables en los datos relativos a frecuencia y porcentajes de puntuaciones favorables a la motivación que hacen

innecesarios ver medias, modas o desviaciones típicas. Los resultados del cuestionario de motivación general revelan en conjunto un buen nivel de motivación en la clase respecto al trabajo escolar (Tabla 7.17).

Tabla 7.17 Estadísticos Cuestionario de Motivación escolar general

		Pongo interés general	Estoy nube general	Termin e clase general	Gran atención general	Particip o activ general	Me distraigo general	Adormila do general	Activ dificile s general	Mesiento bien general
N	Válidos	36	36	36	36	36	36	36	35	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	Frecuencia	33	30	18	27	29	28	33	15	34
	Porcentaje	91,7	83,3	50	75	80,6	77,8	91,7	42,9	94,4

Se obtuvieron 36 cuestionarios válidos y las puntuaciones que aparecen recogidas están compensadas en función de si el ítem se formulaba en positivo o negativo. Es decir, la respuesta del niño (*Sí* o *No*), se ha puntuado como 1 cuando señala motivación y 0 cuando es indicador de desmotivación. Las frecuencia serán, por tanto, más favorables a la motivación cuanto más se acerquen al valor 36, correspondiente al número de casos.

Los niños consideran en general, con valores globales en la suma por encima de 30, que se sienten bien en clase, ponen interés, no se adormilan durante las clases ni están en las nubes. En el extremo opuesto, más de la mitad de clase estima que las actividades que se les plantean habitualmente son difíciles de afrontar.

Considerando individualmente los resultados obtenidos por cada niño observamos que no hay ninguno con valores entre 0-3, que son lo que Ávila hace corresponder con niños que no están motivados para trabajar escolarmente. Entre 4 y 6 nos encontramos, según esta autora, con niños que no pueden calificarse como apáticos en el colegio pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación en las tareas escolares; en la muestra del estudio, como mostramos en la Figura 7.13, tenemos 13 niños dentro de este rango, si

bien sólo 2 con la puntuación más baja que sería 4 puntos. Los 23 alumnos restantes, con puntuaciones entre 7 y 9, son los que califica como niños motivados que muestran esfuerzo, interés y agrado por la escuela.

MOTIVACION ESCOLAR GENERAL

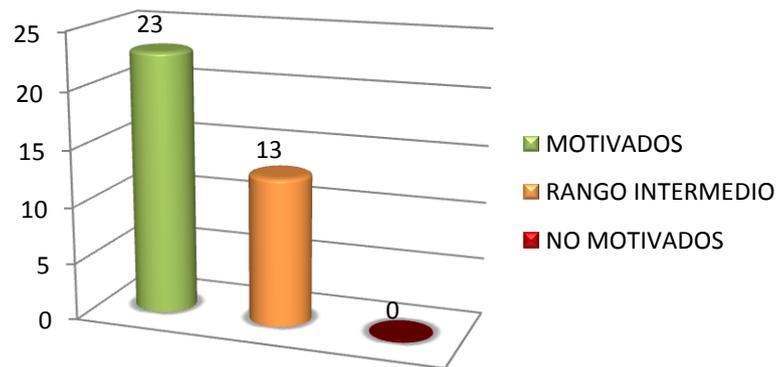


Figura 7.13 Motivación escolar en las clases ordinarias

Tras aplicar, en un segundo momento, el siguiente cuestionario sobre la motivación en relación al contexto de trabajo del proyecto, los resultados obtenidos evidencian una mejora (ver Tabla 7.18) si bien debemos analizar cuidadosamente el grado en que se produce. El nombre de Berta que aparece junto al nombre del ítem en este cuestionario, hace referencia a la abejita protagonista del mismo.

Tabla 7.18 Estadísticos Cuestionario de Motivación del Proyecto Alegría

	Pongo interés Berta	Estoy nube Berta	Termine clase Berta	Gran atención Berta	Participo activo Berta	Me distraigo Berta	Adormilado Berta	Actividades Berta	Mesiento bien Berta
N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
Válidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perdidos									
Frecuencia	35	34	25	32	33	34	34	21	34
Porcentaje	97,2	94,4	69,4	88,9	91,7	94,4	94,4	58,3	94,4

El estadístico *frecuencia* aumenta en todos los ítems salvo en el último que iguala el valor de 34, muy cercano como se observa al techo máximo del cuestionario, que está en 36. Los dos ítems que puntúan más bajo añaden incrementos altos de 7 puntos en la suma de niños que no manifiestan ganas de que terminen las clases del proyecto, y de 6 en los que creen que las actividades del programa no son demasiado difíciles.

En la Figura 7.14 observamos como al considerar individualmente los resultados obtenemos de nuevo que el número de niños no motivados por las tareas escolares (en este caso vinculadas al programa) es 0. En el rango intermedio, con puntuaciones totales en el cuestionario entre 4 y 6, tenemos ahora sólo 5 niños ya que el resto ha subido al siguiente nivel, por lo que finalmente 31 se manifiestan como motivados con valores entre 7 y 9.

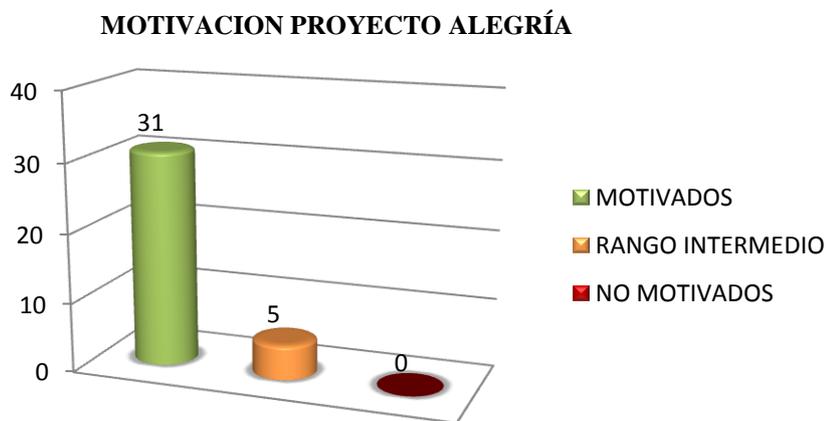


Figura 7.14 Motivación escolar al trabajar con el programa

La mejora es perceptible. La comparación visual de los gráficos de sectores de ambas medidas puede ser ilustrativa (Figura 7.15).



Figura 7.15 Motivación escolar en las clases ordinarias vs motivación durante el programa

Las frecuencias y porcentajes de la suma total de puntuaciones de los cuestionarios evidencian claramente las mejoras en el número de respuestas favorables a la motivación, en la segunda medida. Los valores más bajos, los de 4 puntos desaparecen. Los valores siguientes entre 5 y 7 respuestas positivas decrecen a favor de las puntuaciones más altas, las de 8 y 9. El paso de 3 niños con todas las respuestas favorables a la motivación en el primer cuestionario, a 11 en el segundo es significativo. Considerando que la puntuación máxima de los cuestionarios es de 9, la Figura 7.16 muestra la evolución del número de alumnos que responden positivamente.

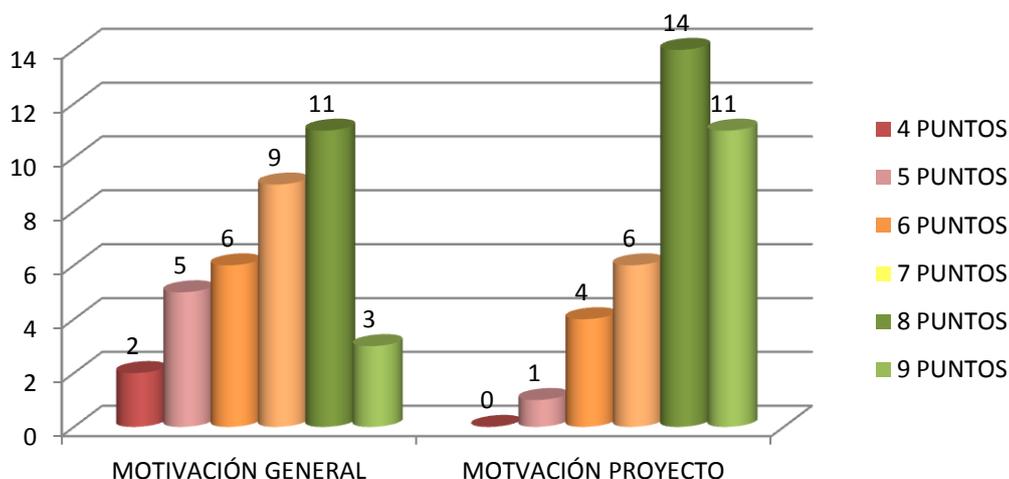


Figura 7.16 Comparación de frecuencias de puntuaciones en los dos cuestionarios de motivación

El Cuestionario de Motivación sobre el Proyecto Alegría contaba además con 5 ítems de respuesta dicotómica extras, referidos especialmente a la motivación sobre aspectos concretos del programa. No se puede hacer comparación alguna con ellos pero sí analizar frecuencias y porcentajes de respuestas favorables a la motivación y los estadísticos descriptivos básicos (Tabla 7.19).

Tabla 7.19 Estadísticos de los ítems 10, 11, 12, 13 y 14 del Cuestionario de Motivación del Proyecto

		aburrecuento _Berta	gustantareas_ Berta	gustaEF_ Berta	esfuerzoclase _Berta	heaprendido_ Berta
N	Válidos	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	,97	,81	1,00	,92	,92
	Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Desv. típ.	,167	,401	,000	,280	,280

	N= 36	Cuestionario de Motivación Proyecto	
		Frecuencia	Porcentaje
10. Me aburren los cuentos		35	97,2
11. Me gustan las tareas del proyecto		29	80,6
12. Me gustan las sesiones de EF		36	100
13. Me he esforzado en las clases		33	91,7
14. Creo que lo aprendido es útil		33	91,7

Las cifras hablan por sí solas y refuerzan la hipótesis de partida de que el alumnado se siente motivado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el programa.

Tras el análisis descriptivo de los datos mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes, con la idea de explotar estadísticamente estas variables y poner a prueba que el cambio no era fácil atribuirlo al azar, se aplicó el estadístico de McNemar para conocer

la existencia de diferencias significativas entre la motivación escolar general y la motivación al aplicar el programa, contrastando los cambios en las respuestas utilizando la distribución de Chi-cuadrado. El uso del estadístico de McNemar, como prueba no paramétrica, queda justificado por el tamaño pequeño de la muestra evaluada y porque se trata de medir una misma variable categórica dicotómica (cada uno de los ítems de los cuestionarios de motivación se valora con *Sí* o *No*) en dos situaciones distintas pero con los mismos sujetos, por lo que resulta especialmente útil para medir el cambio. Se procedió de la siguiente manera: en lugar de medir los cambios efectuados por el paso del tiempo, se medía los cambios manifestados por el alumnado respecto a su motivación en dos situaciones distintas valorando las mismas variables por los mismos sujetos. Temporalmente la medición de la motivación general precedió a la de la motivación con el proyecto. El valor del estadístico de McNemar está, en este caso, en que nos permite contrastar la hipótesis nula de igualdad de proporciones en una situación y la otra, es decir, la hipótesis de que la proporción de éxitos (respuestas que reflejan motivación) es la misma en ambas medidas. Dado que la hipótesis de trabajo es que el alumnado se siente motivado al trabajar con el programa, y que la primera medición nos confirma que el alumnado se siente motivado en las situaciones ordinarias de clase, la confirmación de la hipótesis nula ya permitiría contrastar la de trabajo, y en el caso de que la hipótesis nula de igualdad de proporciones no fuera mantenida, sería necesario comprobar que la dirección del cambio sea favorable a la motivación con el programa y no al revés. En todos los casos, se han considerado como significativos valores menores de 0,05.

Como se ha observado, los valores de partida en los niveles de motivación general eran ya muy altos. Se parte de un techo muy elevado por lo que se dificulta de manera evidente promover mejoras significativas. En las siguientes tablas veremos los resultados comparativos de cada uno de los ítems en ambos cuestionarios. Se ha marcado en negrita los valores que suponen mejoras y en rojo los valores que señalan una pérdida de motivación.

A partir de los datos de la Tabla 7.20, en el primer ítem, 33 alumnos sobre 36, manifiestan ya en las situaciones generales del aula que ponen interés en las clases. En la segunda medida, son 35 los alumnos que se manifiestan motivados al trabajar con el

Proyecto Alegría. La mejora de 2 niños, no resulta estadísticamente significativa (0,500) pero, a la luz del punto de partida, parece muy positiva.

Tabla 7.20 *Tabla de contingencia pongointeres_general * pongointeres_Berta*

		Recuento	
		pongointeres_Berta	
		NO	SÍ
pongointeres_general	NO	1	2
	SÍ	0	33

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,500(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

El segundo ítem pide a los niños manifestar si durante las clases en algunos momentos “están en las nubes”, se desentienden de lo que se está trabajando. Son 29 los niños que declaran no estar en las nubes, evidenciando la segunda medida una mejora de 5 niños y el retroceso en 1 de ellos, quedando recogidos estos datos en la Tabla 7.21.

Tabla 7.21 *Tabla de contingencia estoynube_general * estoynube_Berta*

		Recuento	
		estoynube_Berta	
		SÍ	NO
estoynube_general	SÍ	1	5
	NO	1	29

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,219(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

La Tabla 7.22 exhibe que cuando les preguntamos si durante las clases tienen ganas de que se acaben, son 17 los niños que señalan que No en las clases ordinarias, y 25 en la medida relativa a las clases del programa. El nivel de significación por debajo de 0,05 (0,039) nos permite rechazar la hipótesis nula de que la proporción de niños que tienen ganas de que las clases terminen pronto en las clases generales es la misma que durante las clases del programa, asumiendo que es significativamente menor en la segunda situación. El alumnado muestra así una mayor motivación en esas sesiones que en las generales.

Tabla 7.22 Tabla de contingencia *termineclase_general* * *termineclase_Berta*

		Recuento	
		termineclase_Berta	
		SÍ	NO
termineclase_general	SÍ	10	8
	NO	1	17

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,039(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

El cuarto ítem pregunta sobre si prestan gran atención a lo que dice el profesor. De 27 niños se pasa a 32 que manifiestan buena atención, con 6 niños más en la segunda medida y 1 que cambia negativamente su valoración. Lo vemos en la Tabla 7.23.

Tabla 7.23 *Tabla de contingencia granatencion_general * granatencion_Berta*

		Recuento	
		granatencion_Berta	
		NO	SÍ
granatencion_general	NO	3	6
	SÍ	1	26

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,125(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

En relación a si participan activamente en las clases encontramos 4 niños con valor positivo más en el cuestionario referido al programa, pasando de 29 casos a 33 (Tabla 7.24).

Tabla 7.24 *Tabla de contingencia participoactiv_general * participoactiv_Berta*

		Recuento	
		participoactiv_Berta	
		NO	SÍ
participoactiv_general	NO	3	4
	SÍ	0	29

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,125(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

Si preguntamos sobre si se distraen en clase, en el ítem 6, contamos 6 niños menos en el segundo cuestionario, contabilizando en él sólo 2 casos de distracción (ver Tabla 7.25).

Tabla 7.25 Tabla de contingencia *medistraigo_general* * *medistraigo_Berta*

		Recuento	
		medistraigo_Berta	
		SÍ	NO
medistraigo_general	SÍ	2	6
	NO	0	28

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,031(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

El nivel de significación (0,031) nos permite rechazar la hipótesis nula de que la proporción de niños que manifiesta distraerse en las clases generales es la misma que durante las clases del programa, asumiendo, por tanto, que es significativamente menor en la segunda situación, lo que denota una mayor motivación al trabajar con el programa educativo evaluado.

El ítem 7 interroga sobre si suelen quedarse adormilados en las clases. De 33 niños que manifiestan que *No* se pasa a 34, como apreciamos en la Tabla 7.26. En este caso la diferencia no es significativa si bien seguimos partiendo de valores muy altos en el primer cuestionario.

Tabla 7.26 *Tabla de contingencia adormilado_general * adormilado_Berta*

		Recuento	
		adormilado_Berta	
		SÍ	NO
adormilado_general	SÍ	1	2
	NO	1	32

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

Cuando indagamos, en el ítem 8, sobre su percepción de la excesiva dificultad de las actividades, de 15 casos que manifiestan que *No* en las clases generales, avanzamos hasta 20 en las clases del proyecto. Diferencias no significativas pero relevantes que se constatan en la Tabla 7.27.

Tabla 7.27 *Tabla de contingencia activdificiles_general * activdificiles_Berta*

		Recuento	
		activdificiles_Berta	
		SÍ	NO
activdificiles_general	SÍ	13	7
	NO	2	13

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,180(a)
N de casos válidos	35	

a Utilizada la distribución binomial

El último ítem que podemos comparar en estos cuestionarios de motivación aplicados en el curso 2011/2012 busca información sobre si habitualmente se sienten bien en las clases (Tabla 7.28). Se alcanzan valores muy próximos al máximo en ambas medidas (34).

Tabla 7.28 Tabla de contingencia mesientobien_general * mesientobien_Berta

		Recuento	
		mesientobien_Berta	
		NO	SÍ
mesientobien_general	NO	1	1
	SÍ	1	33

Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

De acuerdo con las hipótesis nulas los cambios a favor del programa o a favor de la situación general deberán ser los mismos. Se ha podido rechazar H_0 en 2 de los 9 ítems al comprobar que los cambios positivos en dirección al programa evaluado son significativamente más numerosos que en dirección a las situaciones ordinarias de clase. En el resto de ítems se comprueba como aun habiendo cambios favorables en relación al programa en todos menos uno (que se mantiene igual), el elevado techo de partida limita, de algún modo, las posibilidades de hacer más sustanciales esos cambios.

Además del estadístico de McNemar, se estimó conveniente aplicar otra prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba de Wilcoxon. Este estadístico es especialmente idóneo para medir cambios antes y después en grupos en los que cada sujeto hace de control de sí mismo incluyendo la magnitud y dirección del cambio (Siegel y

Castellán, 1995). Al igual que McNemar permite analizar datos provenientes de medidas repetidas pero mientras éste sirve para contrastar hipótesis sobre igualdad de proporciones, Wilcoxon nos permite contrastar hipótesis sobre igualdad de medianas con variables cuantitativas. Como las variables que ahora ponemos en juego son las sumas de los valores totales de motivación en la situación general y la del programa nos será útil. El nivel de significación utilizado en todo el análisis sigue siendo del 95%, tal y como vemos en la Tabla 7.29.

Tabla 7.29 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
mot_total_BERTA mot_total_general	Rangos negativos	2(a)	9,50	19,00
	Rangos positivos	24(b)	13,83	332,00
	Empates	10(c)		
	Total	36		

a mot_total_BERTA < mot_total

b mot_total_BERTA > mot_total

c mot_total_BERTA = mot_total

Estadísticos de contraste (b)

	mot_total_BERTA - mot_total general
Z	-4,142(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tenemos 2 niños que muestran una menor motivación durante la realización del proyecto que en las clases generales, y 10 empates. Por el contrario, 24 alumnos perciben que su motivación en el proyecto es mayor que en las situaciones escolares ordinarias.

Puesto que el valor crítico (0,000) es menor que 0,05, podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que las variables comparadas (mediana de motivación en situación escolar general y mediana de motivación en situación del programa) difieren significativamente a favor de la segunda.

Sería conveniente considerar, a tenor de las informaciones que derivan de las fuentes cualitativas, la importante bajada de la motivación en el alumnado en los momentos finales del curso, seguramente por el esquema repetitivo de trabajo que se venían aplicando mes a mes. El cuestionario de motivación se pasó precisamente al final del curso escolar 2001/2002, cuando los valores de motivación acerca del programa, según profesores y alumnos, eran más bajos. Si a pesar de ello los resultados han sido a nuestro entender sensiblemente positivos, la inclusión de medidas de mejora en el programa conducentes a evitar la pérdida de motivación en esos últimos meses del proyecto (ver propuestas de mejora), podría contribuir a incrementar el interés de los niños por el mismo.

En la Tabla 7.30, para finalizar el análisis de los cuestionarios del curso 2011/2012, exponemos, a modo de síntesis de los resultados obtenidos, una comparativa en donde se resumen frecuencias y porcentajes de respuestas a los ítems, así como los estadísticos aplicados a las sumas totales de puntuaciones con los niveles de significación alcanzados.

Tabla 7.30 Frecuencia y porcentaje de respuestas favorables a la motivación en ambas medidas, y estadísticos no paramétricos usados para las pruebas del curso 2011/2012

N= 36	Cuestionario de Motivación General		Cuestionario de Motivación Proyecto		McNemar Sig.
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1. Pongo interés en las clases	33	91,7	35	97,2	,5000
2. A veces estoy en las nubes	30	83,3	34	94,4	,219
3. Tengo ganas de que termine	18	50	25	69,4	,039
4. Pongo gran atención	27	75	32	88,9	,125

N= 36	Cuestionario de Motivación General		Cuestionario de Motivación Proyecto		McNemar Sig.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
5. Participo activamente	29	80,6	33	91,7		,125
6. Me distraigo en clase	28	77,8	34	94,4		,031
7. Estoy adormilado en clase	33	91,7	34	94,4		1,000
8. Las actividades son difíciles	15	41,7	21	58,3		,180
9. Me siento bien en clase	34	94,4	34	94,4		1,000
Suma total	Media	TD	Media	TD	Wilcoxon Valor	Sig.
	6,8611	1,37639	7,8333	1,08233	-4,142	,000

Como antes se expuso, en los cursos 2013/2014 y 2015/2016 se pasó a una muestra más amplia de 167 alumnos las versiones renovadas y validadas por jueces de los dos cuestionarios de motivación. El primer análisis fue también de tipo descriptivo y se dirigió, por el carácter nominal y dicotómico de las variables, a los datos relativos a frecuencias y porcentajes de puntuaciones favorables a la motivación. Los resultados del cuestionario de motivación general revelan en conjunto, como reflejan las Tablas 7.31 y 7.32, un alto nivel de motivación en estas clases respecto al trabajo escolar.

Tabla 7.31 Estadísticas Cuestionario de Motivación escolar general cursos 2013/2014 y 2015/2016

	Pongo interés general	Me distraigo general	Falloyme esfuerzo general	Hago bien general	Soninte resntes general	Termine clase general	Me esfuerzo general
N Válidos	167	167	167	167	167	167	167
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Frecuencia	162	112	158	152	151	103	164
Porcentaje	97,0	67,1	94,6	91,0	90,4	61,7	98,2

		Ganas aprender general	Clase aburrida general	Hago todo general	Megustan clases general	Trabajo lomenos general	Mesiento bien general
N	Válidos	167	167	167	167	167	167
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Frecuencia	160	144	149	154	158	161
	Porcentaje	95,8	86,2	89,2	92,2	94,6	96,4

Las puntuaciones que aparecen recogidas en las tablas están compensadas en función de si el ítem se formulaba en positivo o negativo. Es decir, las frecuencias serán más favorables a la motivación cuanto más se acerquen al valor 167. Los niños en general, con valores porcentuales favorables a la motivación por encima del 90% en 9 de los 13 ítems, se posicionan en valores altos respecto a esta variable.

Tabla 7.32 Estadísticos por puntuaciones en el Cuestionario de Motivación escolar general cursos 2013/2014 y 2015/2016

Motivación total_general					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Puntos conseguidos	4.00	1	.6	.6	.6
	5.00	1	.6	.6	1.2
	6.00	1	.6	.6	1.8
	7.00	2	1.2	1.2	3.0
	8.00	7	4.2	4.2	7.2
	9.00	11	6.6	6.6	13.8
	10.00	9	5.4	5.4	19.2
	11.00	28	16.8	16.8	35.9
	12.00	47	28.1	28.1	64.1
	13.00	60	35.9	35.9	100.0
	Total	167	100.0	100.0	

Considerando individualmente los resultados obtenidos por cada niño (Tabla 7.32) observamos que hay 1 solo caso con valores entre 0-4 (4 puntos en concreto), que se corresponde con niños desmotivados para trabajar escolarmente. Entre 5 y 7 puntos nos encontramos con los niños de baja motivación que aunque no pueden calificarse como apáticos en el colegio tampoco alcanzan un buen nivel de motivación en las tareas escolares; en esta segunda muestra analizada, como se ve en la Figura 7.17, tenemos 4 niños. Contamos con 27 alumnos motivados al puntuar en el rango de 8 a 10 puntos. Los 135 alumnos restantes, con puntuaciones entre 11 y 13, se muestran como niños muy motivados por el trabajo escolar, lo que representa un 80,8% de la muestra.



Figura 7.17 Motivación escolar en las clases ordinarias 2013/2014 y 2015/2016

La segunda medición sobre la motivación en relación al contexto de trabajo del programa atisba una ligera mejora a tenor de los datos de la Tabla 7.33, pero no en todos los ítems, e incluso con algunos pequeños retrocesos en alguno, por lo que en preciso ahondar en el grado en que se evidencian esos cambios.

Tabla 7.33 Estadísticos Cuestionario de Motivación escolar Proyecto Alegría cursos 2013/2014 y 2015/2016

		Pongo interés Berta	Me distraigo Berta	Falloyme esfuerzo Berta	Hago bien Berta	Soninte resntes Berta	Termine clase Berta	Me esfuerzo Berta
N	Válidos	167	167	167	167	167	167	167
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
	Frecuencia	160	138	160	153	154	131	166
	Porcentaje	95,8	82,6	95,8	91,6	92,2	78,4	99,4

		Ganas aprender Berta	Clase aburrida Berta	Hago todo Berta	Megustan clases Berta	Trabajo lomenos Berta	Mesiento bien Berta
N	Válidos	167	167	167	167	167	167
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Frecuencia	155	146	151	151	164	161
	Porcentaje	92,8	87,4	90,4	90,4	98,2	96,4

De los 13 ítems 9 suben su valor, 1 se mantiene igual con 161 respuestas favorables (ítem *mesientobien*), y 3, aun manteniéndose por encima del 90% de casos favorables a la motivación bajan ligeramente (ítems *pongointeres*, *ganasdeaprender*, *megustanclases*).

En la Tabla 7.34 y la Figura 7.18 al considerar individualmente los resultados obtenemos de nuevo que seguimos con 1 caso (en concreto el mismo niño) con 4 puntos, por lo que se le sigue considerando como un alumno desmotivado. Entre 5 y 7 puntos nos encontramos también con 4 niños con baja motivación en las tareas del programa. Contamos con 18 alumnos motivados al puntuar en el rango de 8 a 10 puntos, frente a los 27 que teníamos en la primera medición. Los 144 (135 en el anterior cuestionario) alumnos restantes, con puntuaciones entre 11 y 13, se muestran como niños muy motivados por el programa, lo que representa un 86,3% de la muestra, lo que supone un incremento del 5,5% respecto a la medida previa (80,8%). Teniendo presente los altos valores de partida el avance parece cuanto menos apreciable.

Tabla 7.34 Estadísticos por puntuaciones en el Cuestionario de Motivación Proyecto Alegría cursos 2013/2014 y 2015/2016

Motivación total_Berta					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Puntos conseguidos	4.00	1	.6	.6	.6
	5.00	2	1.2	1.2	1.8
	6.00	1	.6	.6	2.4
	7.00	1	.6	.6	3.0
	8.00	4	2.4	2.4	5.4
	9.00	4	2.4	2.4	7.8
	10.00	10	6.0	6.0	13.8
	11.00	21	12.6	12.6	26.3
	12.00	34	20.4	20.4	46.7
	13.00	89	53.3	53.3	100.0
	Total	167	100.0	100.0	

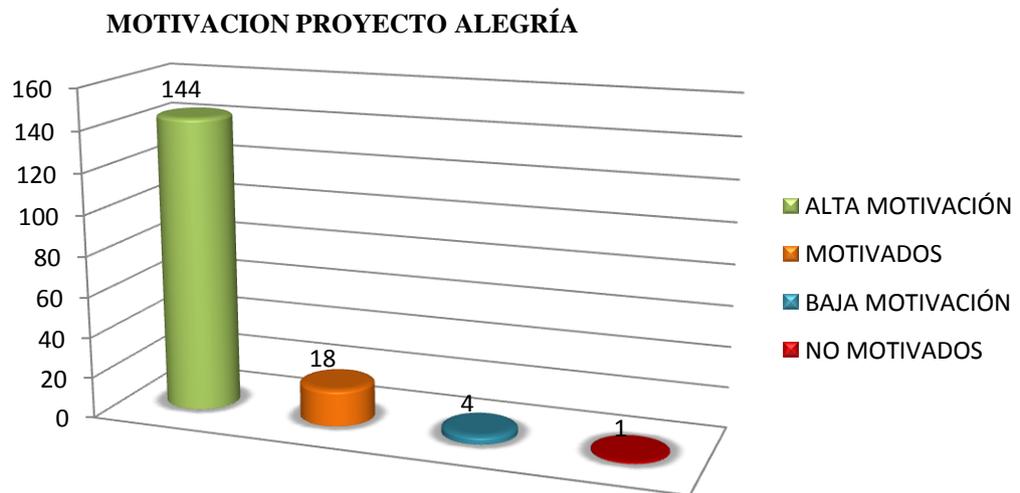


Figura 7.18 Motivación escolar en las clases del Proyecto Alegría 2013/2014 y 2015/2016

La Figura 7.19, con los gráficos de sectores de ambas medidas, permite una comparación visual de los resultados en ambos momentos.

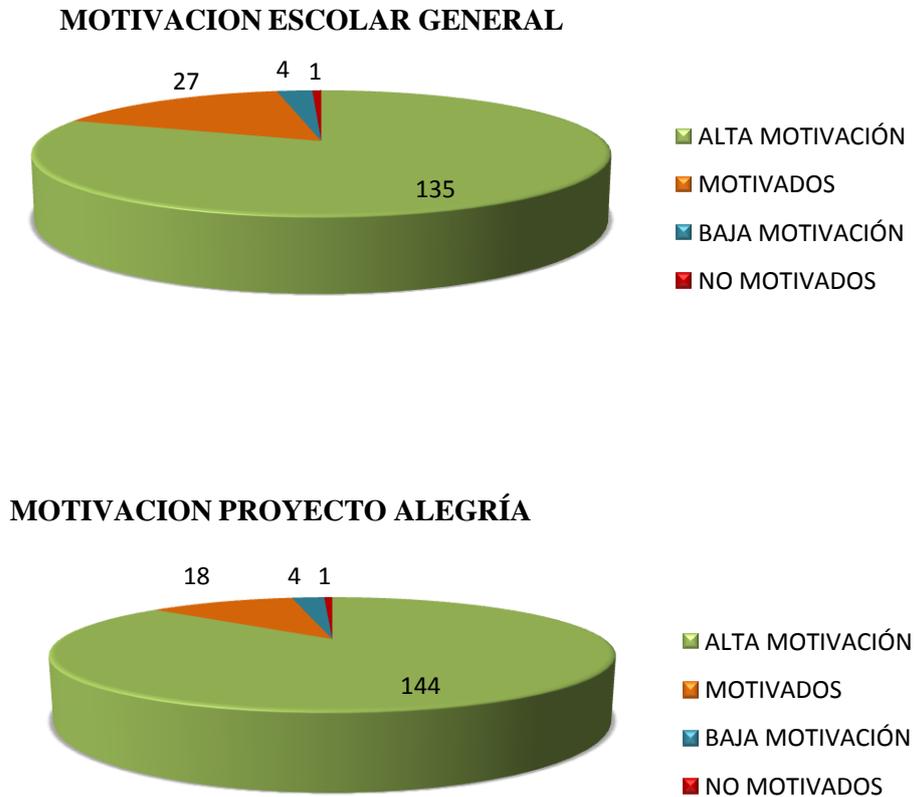


Figura 7.19 Motivación escolar en las clases ordinarias vs motivación durante el programa en los cursos 2013/2014 y 2015/2016

Recordando que la puntuación máxima de estos cuestionarios era de 13 puntos, se han tomado los datos de las Tablas 7.32 y 7.33 con las frecuencias en cada rango de valores, para representar gráficamente en la Figura 7.20 la evolución del número de alumnos que responden positivamente.

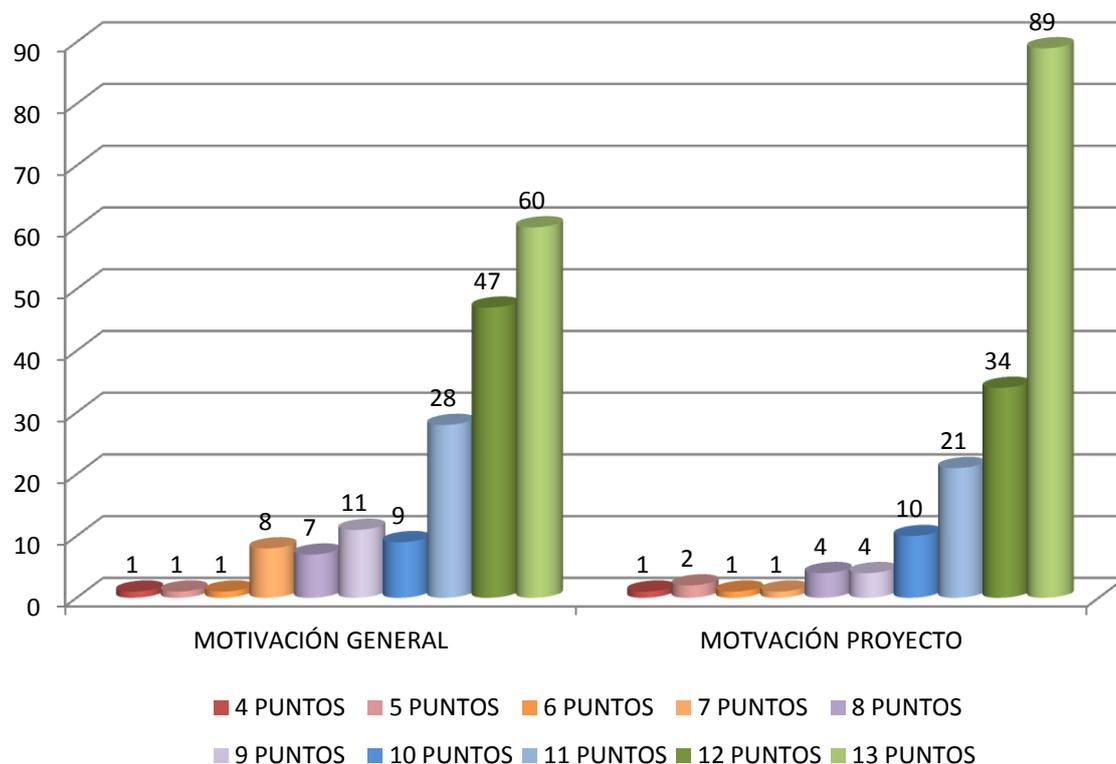


Figura 7.20 Comparación de frecuencias de puntuaciones en los dos cuestionarios de motivación

Parece reseñable como la positiva evolución en cuanto al incremento de alumnos muy motivados se nutre de los grupos intermedios mientras que el escaso alumnado no motivado o con baja motivación no mejora en esta variable. Es posible, aunque deba considerarse esta apreciación como una mera conjetura, que la dificultad de las actividades que integran las tareas, suponga un reto excesivo para estos alumnos por lo que no afectan positivamente sobre su motivación.

Tras el análisis descriptivo de los datos mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes, para comparar más rigurosamente la motivación general con la motivación al trabajar con el programa, se analizó si ambas muestras se ajustaban o no a la distribución normal, de cara a proceder con una prueba T-Student de comparación de medias o bien utilizar pruebas no paramétricas.

Tabla 7.35 Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de los Cuestionarios de Motivación cursos 2013/2014 y 2015/2016

		Estadístico	Error típ.	
motivaciontotal_general	Media	11.5329	.13397	
	Intervalo de confianza para	Límite inferior	11.2684	
	la media al 95%	Límite superior	11.7974	
	Media recortada al 5%		11.7209	
	Mediana		12.0000	
	Varianza		2.997	
	Desv. típ.		1.73130	
	Mínimo		4.00	
	Máximo		13.00	
	Rango		9.00	
	Amplitud intercuartil		2.00	
	Asimetría		-1.635	.188
	Curtosis		2.992	.374
	motivaciontotal_berta	Media	11.9222	.13048
Intervalo de confianza para		Límite inferior	11.6645	
la media al 95%		Límite superior	12.1798	
Media recortada al 5%			12.1667	
Mediana			13.0000	
Varianza			2.843	
Desv. típ.			1.68621	
Mínimo			4.00	
Máximo			13.00	
Rango			9.00	
Amplitud intercuartil			2.00	
Asimetría			-2.295	.188
Curtosis			6.106	.374

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
motivaciontotal_general	.247	167	.000	.795	167	.000
motivaciontotal_berta	.272	167	.000	.680	167	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En este caso con p-valor de 0.000 deber rechazarse la normalidad en ambas muestras, según vemos en la Tabla 7.35, y por tanto se procederá a realizar una comparación de distribuciones a través de la prueba de rangos de Wilcoxon (Tabla 7.36).

Tabla 7.36 Prueba de Wilcoxon para los Cuestionarios de Motivación cursos 2013/2014 y 2015/2016

Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	24 ^a	44.65	1071.50
motivaciontotal_berta - Rangos positivos	65 ^b	45.13	2933.50
motivaciontotal_general Empates	78 ^c		
Total	167		

a. motivaciontotal_berta < motivaciontotal_general

b. motivaciontotal_berta > motivaciontotal_general

c. motivaciontotal_berta = motivaciontotal_general

Estadísticos de contraste^a

motivaciontotal_berta - motivaciontotal_general	
Z	-3.892 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con un p-valor de 0.000, obliga a rechazar la hipótesis de que las medianas de las puntuaciones son iguales en ambas situaciones, la general y bajo la aplicación del programa, y muestran que son favorables a esta segunda. Este estadístico, como ya se expuso, es especialmente idóneo para medir cambios en grupos en los que cada caso hace de control de sí mismo incluyendo la magnitud y dirección del cambio.

De forma complementaria se ha aplicado el estadístico de McNemar para detectar diferencias significativas entre las dos medidas contrastando los cambios en las respuestas utilizando la distribución de Chi-cuadrado. McNemar, como prueba no paramétrica, es útil para medir una misma variable categórica dicotómica en dos situaciones distintas con los mismos sujetos de cara a contrastar la hipótesis nula de igualdad de proporciones en una situación y otra. En la Tabla 7.37 veremos los resultados comparativos de cada uno de los ítems en ambos cuestionarios. Se ha marcado en negrita los valores que suponen mejoras y en rojo los valores que señalan una pérdida de motivación.

Tabla 7.37 *Tablas de contingencia para los Cuestionarios de Motivación cursos 2013/2014 y 2015/2016*

Tablas de contingencia

pongointeres_general y pongointeres_berta		
pongointeres_general	pongointeres_berta	
	NO	SÍ
NO	2	3
SÍ	5	157

medistraigo_general y medistraigo_berta		
medistraigo_general	medistraigo_berta	
	SÍ	NO
SÍ	27	28
NO	2	110

falloymeesfuerzo_general y falloymeesfuerzo_berta

falloymeesfuerzo_general	falloymeesfuerzo_berta	
	NO	SÍ
NO	1	8
SÍ	6	152

hagobien_general y hagobien_berta

hagobien_general	hagobien_berta	
	NO	SÍ
NO	7	8
SÍ	7	145

soninteresantes_general y soninteresantes_berta

soninteresantes_general	soninteresantes_berta	
	NO	SÍ
NO	6	10
SÍ	7	144

termineclase_general y termineclase_berta

termineclase_general	termineclase_berta	
	SÍ	NO
SÍ	28	36
NO	8	95

meesfuerzo_general y meesfuerzo_berta

meesfuerzo_general	meesfuerzo_berta	
	NO	SÍ
NO	0	3
SÍ	1	163

ganasaprender_general y ganasaprender_berta

ganasaprender_general	ganasaprender_berta	
	NO	SÍ
NO	5	2
SÍ	7	153

claseaburrida_general y claseaburrida_berta

claseaburrida_general	claseaburrida_berta	
	SÍ	NO
SÍ	10	13
NO	11	133

hagotodo_general y hagotodo_berta

hagotodo_general	hagotodo_berta	
	NO	SÍ
NO	10	8
SÍ	6	143

megustanclases_general y megustanclases_berta

megustanclases_general	megustanclases_berta	
	NO	SÍ
NO	4	9
SÍ	12	142

trabajolomenos_general y trabajolomenos_berta

trabajolomenos_general	trabajolomenos_berta	
	SÍ	NO
SÍ	3	6
NO	0	158

mesientobien_general y mesientobien_berta

mesientobien_general	mesientobien_berta	
	NO	SÍ
NO	0	6
SÍ	6	155

Estadísticos de contraste^a

	pongointeres general y pongointeres berta	medistraigo general y medistraigo berta	falloymeefuerz o general y falloymeefuerz o berta	hagobien general y hagobien berta	soninteresantes general y soninteresantes berta
N	167	167	167	167	167
Chi-cuadrado ^b		20.833			
Sig. asintót.		.000			
Sig. exacta (bilateral)	.727 ^b		.791 ^c	1.000 ^c	.629 ^c

	termineclase general y termineclase berta	meesfuerzo general y meesfuerzo berta	ganasaprender general y ganasaprender berta	claseaburrida general y claseaburrida berta	hagotodo general y hagotodo berta
N	167	167	167	167	167
Chi-cuadrado ^b	16.568				
Sig. asintót.	.000				
Sig. exacta (bilateral)		.625	.180 ^c	.839 ^c	.791 ^c

	megustanclases general y megustanclases berta	trabajolomenos general y trabajolomenos berta	mesientobien general y mesientobien berta
N	167	167	167
Chi-cuadrado ^b			
Sig. asintót.			
Sig. exacta (bilateral)	.664	.031	1.000 ^c

a. Prueba de McNemar

b. Corregido por continuidad

c. Se ha usado la distribución binomial.

Comprobamos con la prueba de McNemar que salvo en *medistraigo* (p-valor de 0.000), *termineclase* (p-valor de 0.000) y *trabajolomenos* (p-valor de 0.031) en todos los demás ítems se debe aceptar que no existen diferencias significativas entre ambas situaciones, confirmándose las conclusiones de las pruebas de Wilcoxon y corroborando, como ya se ha observado, que los valores de partida en los niveles de motivación general tan altos dificultan de manera objetiva promover mejoras significativas.

Disponer de 167 casos nos animó a explorar si la variable sexo podía estar relacionada con la variable motivación medida en los cuestionarios para lo cual se procedió a analizar si ambas muestras por sexo se ajustaban o no a la distribución normal. Empezamos con el cuestionario general de motivación (Tabla 7.38).

Tabla 7.38 Estadísticos descriptivos por sexos Cuestionarios de Motivación general cursos 2013/2014 y 2015/2016

Resumen del procesamiento de los casos							
sexo		Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
motivaciontotal	hombre	94	100.0%	0	0.0%	94	100.0%
_general	mujer	73	100.0%	0	0.0%	73	100.0%

Descriptivos			
sexo		Estadístico	Error típ.
		Media	11.2766
		Intervalo de confianza para la media al 95%	
		Límite inferior	10.8891
		Límite superior	11.6641
motivaciontotal	hombre	Media recortada al 5%	11.4693
_general		Mediana	12.0000
		Varianza	3.579
		Desv. típ.	1.89172
		Mínimo	4.00

	Máximo	13.00	
	Rango	9.00	
	Amplitud intercuartil	2.25	
	Asimetría	-1.461	.249
	Curtosis	2.302	.493
	Media	11.8630	.16929
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	11.5255 12.2005
	Media recortada al 5%	12.0449	
	Mediana	12.0000	
	Varianza	2.092	
mujer	Desv. típ.	1.44640	
	Mínimo	6.00	
	Máximo	13.00	
	Rango	7.00	
	Amplitud intercuartil	2.00	
	Asimetría	-1.821	.281
	Curtosis	3.850	.555

Pruebas de normalidad

sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
motivaciontotal hombre	.234	94	.000	.823	94	.000
_general mujer	.250	73	.000	.760	73	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Con un p-valor de 0.000 se rechaza la normalidad en puntuación general tanto para niñas como para niños por lo que se procedió a realizar pruebas no paramétricas para comparar ambos grupos (Tabla 7.39) , al no cumplir el supuesto de normalidad para prueba paramétrica.

Tabla 7.39 Prueba de Mann-Whitney por sexos Cuestionarios de Motivación general cursos 2013/2014 y 2015/2016

Rangos				
	Sexo recodificado	N	Rango promedio	Suma de rangos
motivaciontotal_general	mujer	73	92.39	6744.50
	hombre	94	77.48	7283.50
	Total	167		

Estadísticos de contraste^a	
	motivaciontotal_ general
U de Mann-Whitney	2818.500
W de Wilcoxon	7283.500
Z	-2.053
Sig. asintót. (bilateral)	.040

a. Variable de agrupación: Sexo recodificado

Como refleja la prueba de Mann-Whitney, la medida de tendencia central con un p-valor de 0.04 (<0.05 =alfa) debe rechazarse que sea la misma en ambos sexos. La tabla de estadísticos a nivel descriptivo anterior muestra que en las situaciones ordinarias de clase es superior la motivación en las niñas.

Se procedió a realizar el mismo tipo de análisis de normalidad respecto al cuestionario de motivación del programa y como vemos en la Tabla 7.40, al igual que en motivación general, con un p-valor de 0.000, debe rechazarse la normalidad en la distribución bajo el programa en ambos sexos.

Tabla 7.40 Estadísticos descriptivos por sexos Cuestionario de Motivación Proyecto Alegría

Resumen del procesamiento de los casos							
sexo		Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
motivaciontotal	hombre	94	100.0%	0	0.0%	94	100.0%
_berta	mujer	73	100.0%	0	0.0%	73	100.0%

Descriptivos					
sexo		Estadístico	Error típ.		
motivaciontotal _berta	hombre	Media	11.8085	.18969	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	11.4318	
			Límite superior	12.1852	
		Media recortada al 5%		11.4693	
		Mediana		13.0000	
		Varianza		3.382	
		Desv. típ.		1.83910	
		Mínimo		4.00	
		Máximo		13.00	
		Rango		9.00	
		Amplitud intercuartil		2.00	
		Asimetría		-2.181	.249
		Curtosis		5.237	.493
		motivaciontotal _berta	mujer	Media	12.0685
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			11.7265	
	Límite superior			12.4104	
Media recortada al 5%				12.2785	
Mediana				13.0000	
Varianza				2.148	
Desv. típ.				1.46561	
Mínimo				5.00	
Máximo				13.00	
Rango				8.00	
Amplitud intercuartil				1.00	

Asimetría	-2.408	.281
Curtosis	7.498	.555

Pruebas de normalidad

	sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
motivaciontotal	hombre	.263	94	.000	.691	94	.000
_berta	mujer	.285	73	.000	.676	73	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobando que tanto en niños como en niñas la media es representativa de la muestra, puesto que el coeficiente de variación de Pearson es inferior a 0.3, se procedió, a la vista de los resultados, a realizar un análisis no paramétrico como aparece en la Tabla 7.41. Con un p-valor de 0.524 ($\geq 0.05 = \alpha$) debe aceptarse que bajo el programa el nivel medio de motivación en ambos sexos es el mismo y que la diferencia que había entre niños y niñas en la situación general bajo el programa se diluye (Figura 7.21).

Tabla 7.41 Prueba de Mann-Whitney por sexos Cuestionario de Motivación Proyecto Alegría cursos 2013/2014 y 2015/2016

	Rangos			
	Sexo recodificado	N	Rango promedio	Suma de rangos
motivaciontotal_berta	mujer	73	86.48	6313.00
	hombre	94	82.07	7715.00
	Total	167		

Estadísticos de contraste^a

	motivaciontotal_berta
U de Mann-Whitney	3250.000
W de Wilcoxon	7715.000
Z	-.638
Sig. asintót. (bilateral)	.524

a. Variable de agrupación: Sexo recodificado

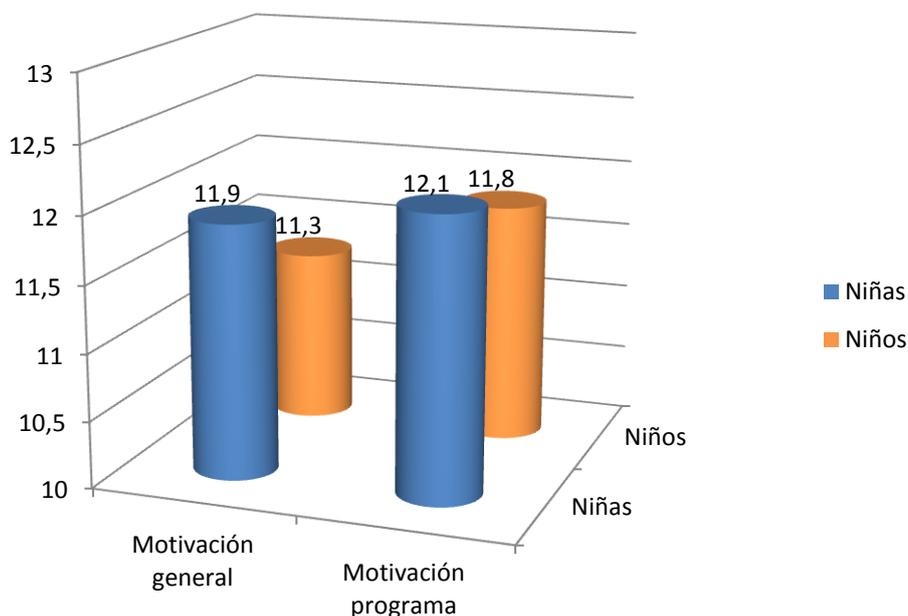


Figura 7.21 Comparación de medias entre niñas y niños en los dos cuestionarios de motivación

Los cuestionarios de motivación relativos al proyecto incorporaban, además de los ítems dicotómicos, algunos ítems abiertos que ofrecían al niño la posibilidad de añadir comentarios escritos. En los del curso 2011/2012 eran 4 ítems que preguntaban sobre lo que creían que habían aprendido con el programa, lo que más les había gustado, lo que menos y qué sugerencias querían hacer para mejorarlo. En los cuestionarios renovados se suprimió la primera de estas preguntas quedando solo las 3 últimas. En la Tabla 7.42 se muestra la información relativa al primer ítem abierto que afecta a tan solo a los 36 casos del curso 2011/2012, mientras que en la Tabla 7.43 aparecen los datos de las otras 3 preguntas pasadas a estos 36 niños, más los 176 de los cursos 2013/2014 y 2015/2016; en total 202 casos. La información de estos ítems fue analizada en categorías de contenido, recogiendo aquellas que se repetían al menos en 2 casos.

Tabla 7.42 *Categorías de contenido del primer ítem abierto del Cuestionario de Motivación del proyecto del curso 2011/2012*

Nº casos: 36	Contenidos que aparecen	Frecuencia	Porcentaje
ÍTEMS			
Escribe aquí alguna de las cosas que crees que has aprendido trabajando con el proyecto de Berta y Li	Referencia a aprendizajes de valores	31	86,11

Tabla 7.43 *Categorías de contenido de los ítems abiertos del Cuestionario renovado de Motivación del proyecto*

Nº de casos: 202	Contenidos que aparecen	Frecuencia	Porcentaje
ÍTEMS			
Escribe aquí lo que más te ha gustado del proyecto (cuentos, sesiones de Educación Física, las tareas que hacíamos a partir de los cuentos, los experimentos, los juegos de ordenador...	Sesiones EF	87	43,1
	Cuentos	47	23,3
	Juegos ordenador	30	14,9
	Todo	32	15,8
	Experimentos	26	12,9
	Las tareas	6	3
	Poemas	5	2,5
	Actividades plástica	5	2,5
Escribe aquí lo que menos te ha gustado del proyecto (cuentos, sesiones de Educación Física, las tareas que hacíamos a partir de los cuentos, los experimentos, los juegos de ordenador...	Debates cuentos	3	1,5
	Las tareas	44	21,6
	Cuentos	36	17,9
	Juegos ordenador	14	7
	Los experimentos	14	7
	Sesiones de EF	5	2,5
Escribe aquí alguna sugerencia para mejorar el proyecto	Dificultad tareas	2	1
	Nada, me encanta así	21	10,4
	Más cuentos o capítulos	19	9,4
	Más divertido	13	6,4
	Cuentos más largos	6	3
	Más juegos	6	3
	Más EF	6	3
Más juegos ordenador	4	2	
Trabajar en equipo	4	2	

Más personajes	4	2
Hacer dibujos	3	1,5
Más experimentos	2	1

El alumnado del curso 2011/2012 asume de forma generalizada que lo que han adquirido con el proyecto son fundamentalmente aprendizajes vinculados a la educación en valores, acaparando este contenido el 91,7% de todas las respuestas al ítem y el 86,1% de los 36 casos que participaron.

Teniendo en cuenta que los niños podían, y así lo han hecho muchos, escribir varias respuestas en cada una de las cuestiones, analicemos qué es lo que más y lo que menos les ha gustado a partir de los datos de la tabla anterior y las Figuras 7.22 y 7.23. Las clases de Educación Física en las que se presentan los cuentos motores han sido elegidas por 87 niños como lo que más les ha gustado del proyecto, lo que representa un 43,1% del total de casos, permitiendo comprobar que esta parte del programa cumple sobradamente uno de sus objetivos principales que era motivar el trabajo posterior sobre cada cuento; máxime cuando solo el 2,5% de los alumnos señalan esas sesiones como lo que menos les gusta. Para 47 niños, el 23,3%, lo más atractivo son los cuentos mientras que un 17,9% manifiesta que son lo que menos, con algunas inconsistencias en estos últimos como que 3 alumnos, tras esta opinión, dicen en las sugerencias que les gustaría que hubiera más cuentos o que fueran más largos. Los juegos de ordenador con un 14,9% duplican en las respuestas positivas a las negativas con un 7%. Siguiendo con lo que más ha gustado, un 15,8% manifiesta que le ha gustado todo, dato que se apoya con el 10,4% que dice que no hace sugerencias al programa por el mismo motivo con expresiones como “nada, me encanta así”, “no hay nada que mejorar, todo está perfecto” o “está todo muy bien”. También es casi el doble de alumnos, 12,9%, los que ven en los experimentos uno de los elementos que más les ha gustado, frente al 7% que piensa lo contrario. En las tareas competenciales asociadas a los cuentos sucede al revés, como parecía razonable anticipar, y aunque para un 3% es de lo que más les gusta, para un contundente 44% es de lo que menos. Con porcentajes ya más exiguos, los poemas, las actividades de plástica o los

debates en torno a los cuentos, aparecen entre los últimos aspectos seleccionados como más positivos.

LO QUE MÁS ME HA GUSTADO

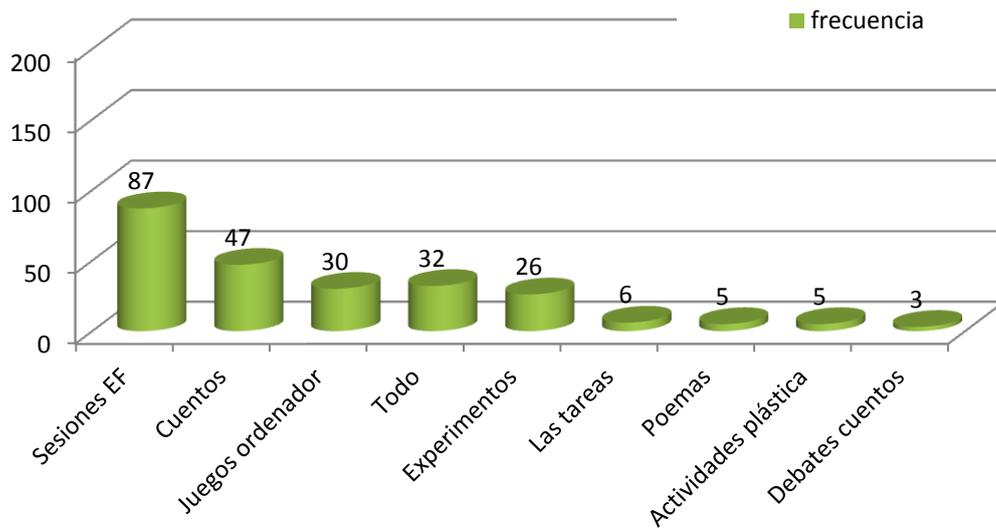


Figura 7.22 Respuestas a la pregunta: ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?

LO QUE MENOS ME HA GUSTADO

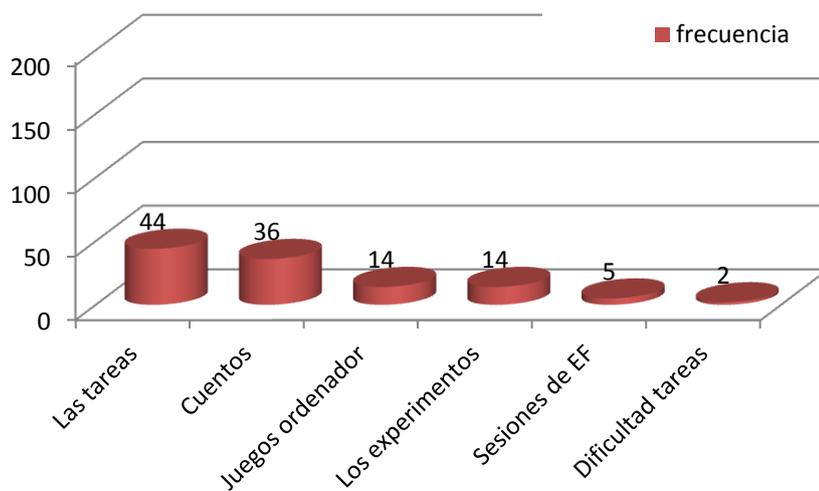


Figura 7.23 Respuestas a la pregunta: ¿Qué es lo que menos te ha gustado del proyecto?

El ítem de sugerencias ofrece una variabilidad mayor de respuestas (como se aprecia en la Figura 7.24) encabezada por la ya comentada de que no cambiarían nada porque les gusta así (21 casos, el 10,4%). Un 9,4% querrían que hubiera más cuentos y un 6,4% que se incluyan actividades más divertidas. A un 3% les gustaría que los cuentos fueran más largos, y con el mismo porcentaje contamos a los que piden más juegos y más sesiones de Educación Física. 4 niños (2%) avalan sugerencias para incluir más juegos de ordenador, trabajar más en equipo o añadir más personajes a los cuentos. Otros 3 proponen hacer dibujos sobre los personajes y 2 casos más querrían mayor número de experimentos. En esta pregunta han sido numerosas las respuestas que no se repetían, y por tanto no se consideran en este análisis, pero algunas resultan, cuanto menos, curiosas; por ejemplo: “Más poemas y canciones”, “hacer una peli en 3D de los cuentos”, ”incluir acertijos”, “hacer una canción con los poemas”, “prepara una fiesta al final del proyecto para celebrarlo”, “hacer un vídeo de las abejas”, “que el abuelo Li se vuelva a China y que Berta vaya a buscarlo”...

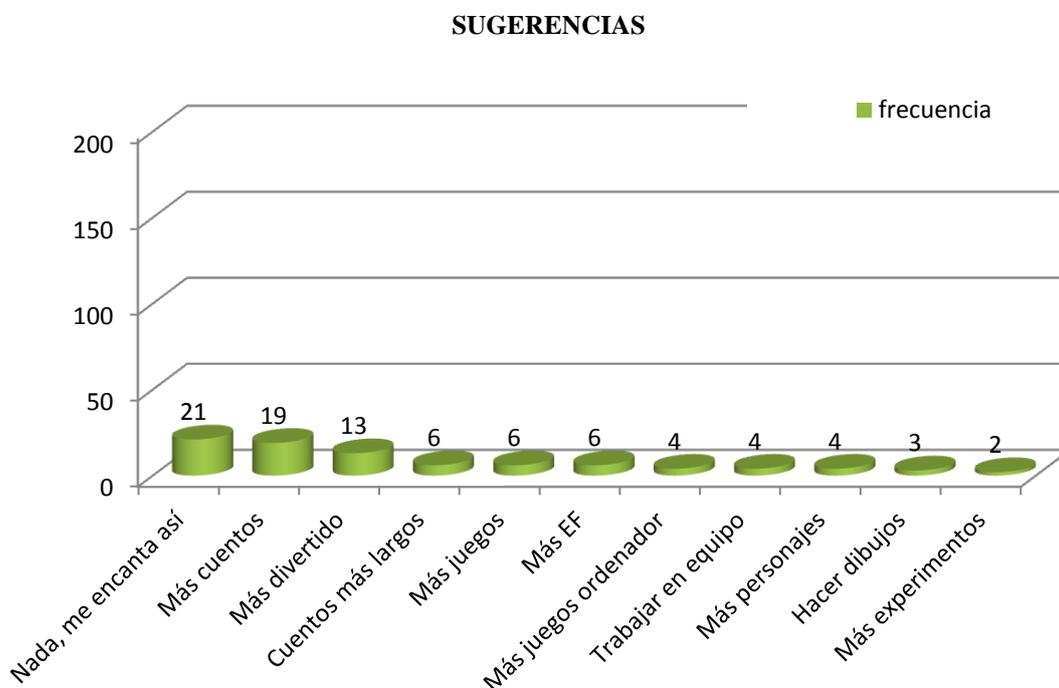


Figura 7.24 Respuestas al ítem: escribe alguna sugerencia para el proyecto

7.4. Pruebas de competencia lingüística: Pretest y postest

Considerando ya desde un principio la influencia que el haber familiarizado al alumno con tareas que incluyen ítems de tipologías variadas, como los de elección múltiple o preguntas abiertas, puede tener en las pruebas vamos a analizar los resultados de los grupos de control y experimentales en la competencia lingüística. Esta influencia ya fue considerada por Bonnet (2006) en su análisis de las evaluaciones PISA y creo que es justo reconocerla. En el caso del diseño cuasiexperimental, planeado únicamente para evaluar la competencia lingüística, se ha previsto la comparación de medias como muestras relacionadas y no relacionadas y otras técnicas estadísticas que, apriorísticamente, se concretan en las siguientes: el análisis de varianza o ANOVA (inicialmente, parece más idóneo que la “t” de Student dado que habrá más de dos muestras y así se evitaría la detección de diferencias significativas debidas al azar) y la regresión lineal (Peña, 1989; Gómez *et al.*, 2012). Ambos análisis podrían aportar una valiosa información sobre la efectividad del programa en esa competencia siempre y cuando pudiéramos garantizar que el programa se ejecuta por el profesorado interviniente de acuerdo con las previsiones.

Para el colegio de Monzalbarba no se puede comparar con un grupo de control del mismo centro al ser de línea única por lo que, comprobada la equivalencia de los alumnos, se haría con el grupo de control del Hilarión Gimeno.

Teniendo en cuenta los resultados brutos del **total1**, correspondiente a las medias del pretest, y del **total2**, correspondiente a las medias del postest, y dando por supuesto que las pruebas ya están equilibradas en cuanto al número de ítems utilizados para medir los procesos y contenidos, hemos procedido a realizar un análisis exploratorio de los grupos. En cuanto al pretest los casos de los grupos son visibles en la Tabla 7.44.

Tabla 7.44 Resumen del procesamiento de los casos en el Pretest

GRUPO		Resumen del procesamiento de los casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
PRE	Control	44	100.0%	0	0.0%	44	100.0%
	Experimental	64	100.0%	0	0.0%	64	100.0%

Hemos analizado la normalidad en cada una de las variables para determinar si pueden aplicarse pruebas paramétricas. Con *SPSS 1.9* se han obtenido los resultados de la Tabla 7.45 para la variable correspondiente a las medias del pretest:

Tabla 7.45 Test de normalidad de los grupos en los resultados del pretest

Tipo de grupo (Control o Experimental)		Test de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	Gr de Control	,101	44	,200*	,982	44	,722
	Gr Experimental	,094	64	,200*	,974	64	,196

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Fijándonos en el test de Kolmogorov-Smirnov, el p-valor, o nivel de significación, en los dos grupos de la variable **total1** es mayor que 0,05, por lo que podemos asumir que tanto el grupo de control como el experimental se distribuyen normalmente, es decir que hay normalidad en las variables en el pretest. Tras haber aceptado que en el estado previo a la intervención tanto el grupo control como el experimental siguen distribuciones normales (con sendos p-valores superiores a 0,20 en la prueba de Kolmogorov-Smirnow) se realiza una prueba *t de Student* para comprobar que sus medias no son estadísticamente distintas de modo significativo. Los estadísticos básicos de los grupos respecto a los resultados de la variable **total1** se visualizan en los histogramas de cada grupo (Figuras 7.25 y 7.26).

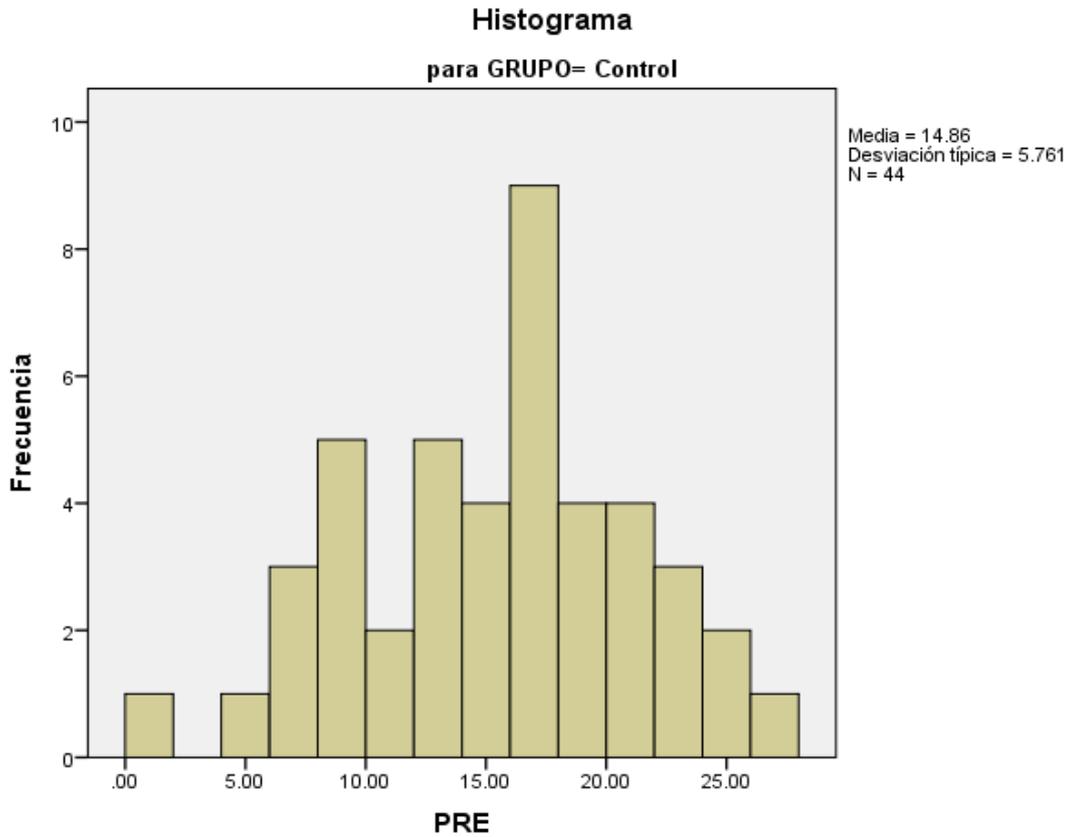


Figura 7.25 Histograma del Grupo Control en el Pretest

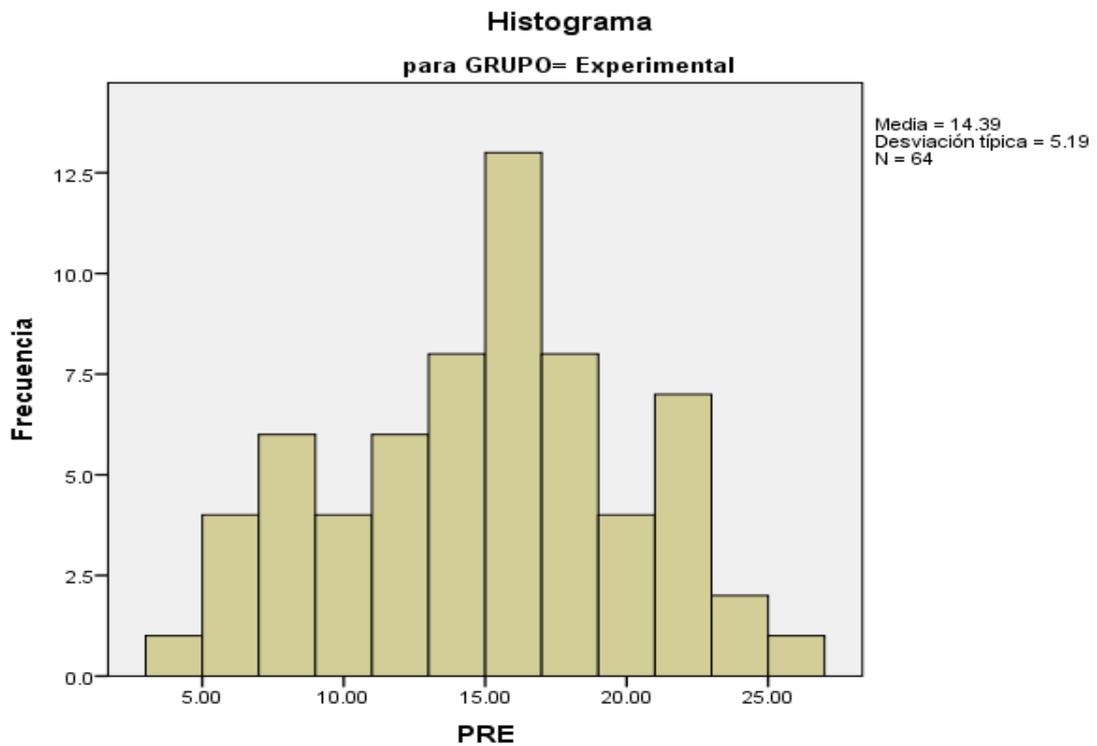


Figura 7.26 Histograma del Grupo Experimental en el Pretest

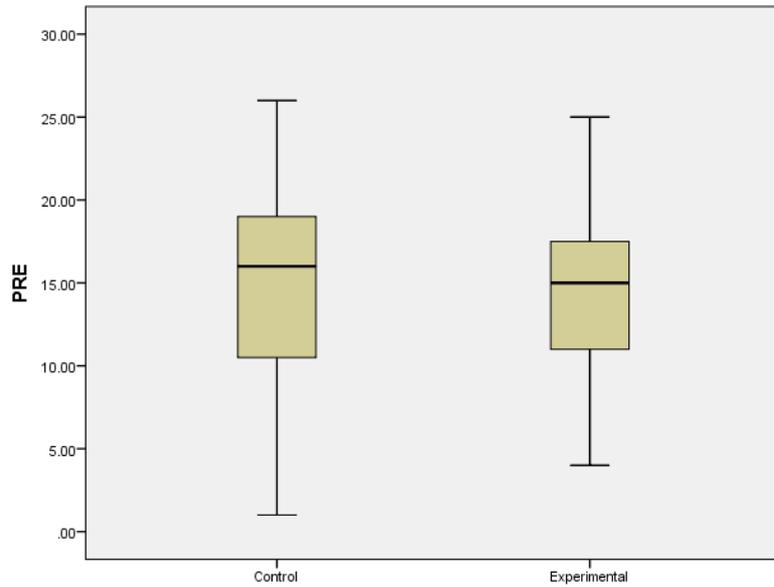


Figura 7.27 Dispersión intercuartílica de los grupos en el Pretest

En el diagrama de caja y bigotes se observa una mayor dispersión intercuartílica en el grupo de control, quizá debido al menor número de casos que incluye (Figura 7.27).

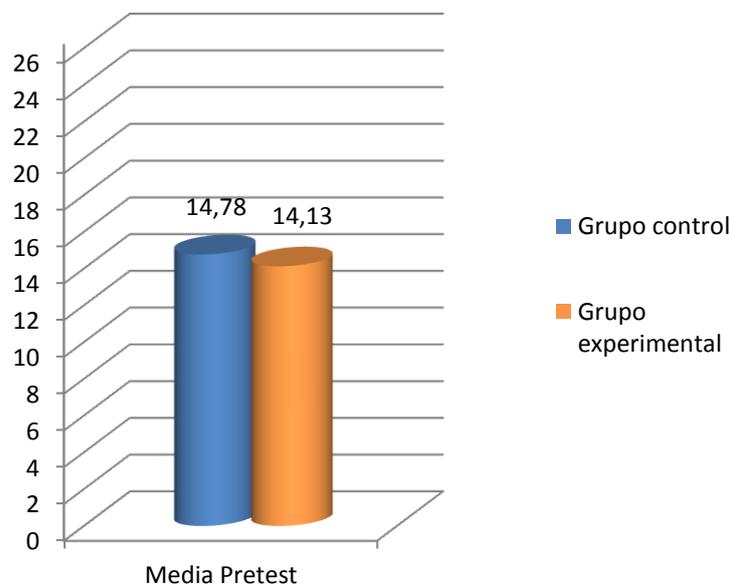


Figura 7.28 Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en el pretest

Considerando que la puntuación máxima estaba en 26 puntos en esta prueba de pretest, se ofrece en la Figura 7.28 una mejor visualización de las medias de resultados en la que se observa que, sin existir diferencias significativas, el grupo experimental obtiene resultados incluso un poco por debajo del grupo de control.

En la primera de las variables, **total1**, vemos que las diferencias no son significativas lo que nos indica que el punto de partida en ambos grupos es el mismo (Tabla 7.46).

Tabla 7.46 Prueba de muestras independientes respecto a los resultados del pretest (*total1*)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		t-test para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PRE	Asumiendo igualdad de varianzas	,518	,473	,445	106	,657	,473	1,063	-1,634	2,580
	No asumiendo igualdad de varianzas			,436	86,085	,664	,473	1,084	-1,682	2,628

Asumiendo igualdad de las varianzas (ya que el p-valor es 0,473), la prueba *t de Student* de comparación de medias (equivalente a una ANOVA de efectos fijos de un solo factor con dos niveles) arroja un p-valor de 0,657, por lo que podemos concluir que las diferencias no son significativas, o sea aceptamos la hipótesis nula que consiste en suponer que las medias no difieren significativamente en el estado de preintervención.

A continuación se procedió a analizar la normalidad de la variable correspondiente a las medias del postest para determinar si pueden aplicarse pruebas paramétricas, obteniéndose los resultados de la Tabla 7.47 y los histogramas de cada grupo de la Figuras 7.29 y 7.30).

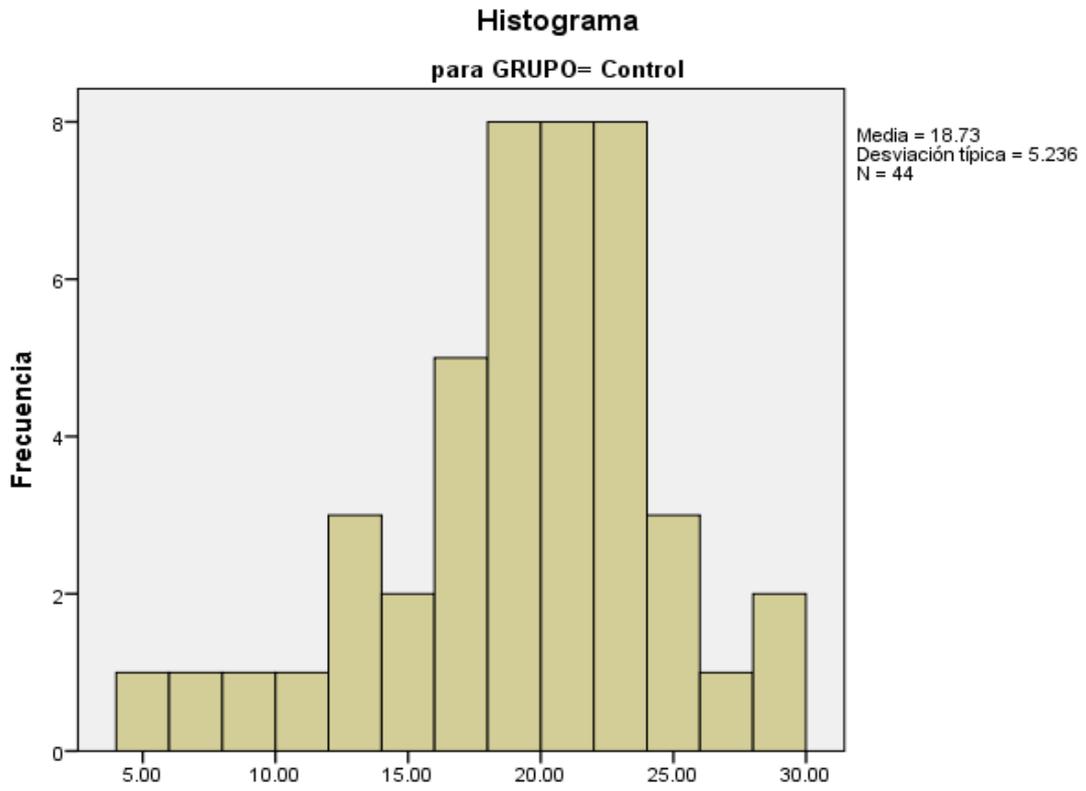


Figura 7.29 Histograma del Grupo Control en el Postest

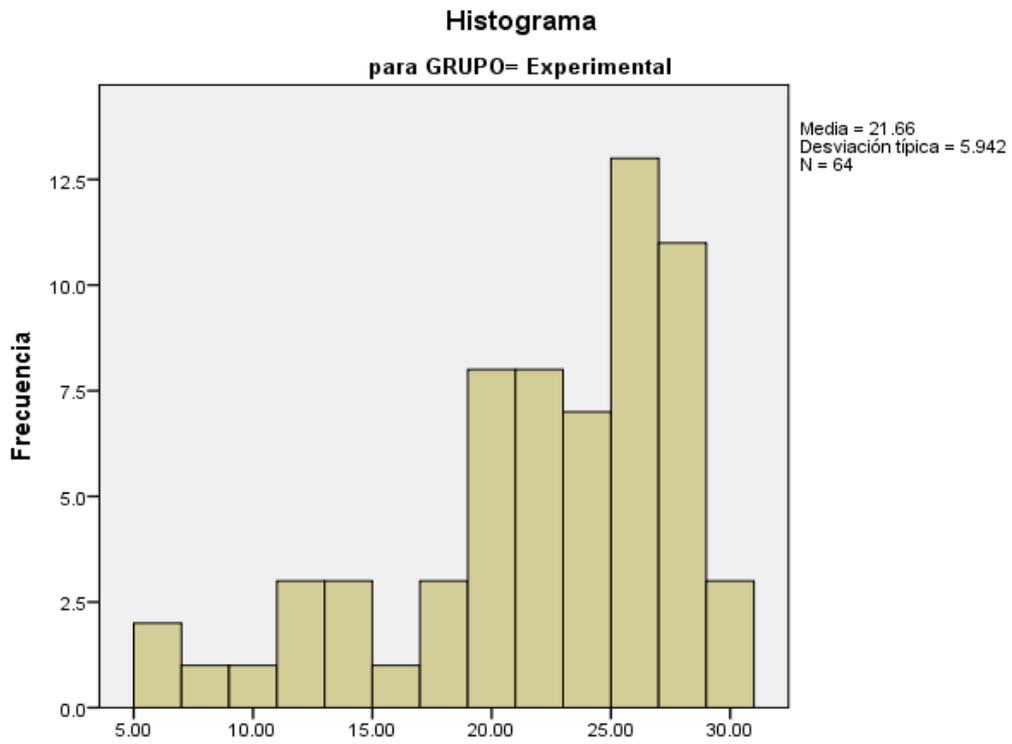


Figura 7.30 Histograma del Grupo Experimental en el Postest

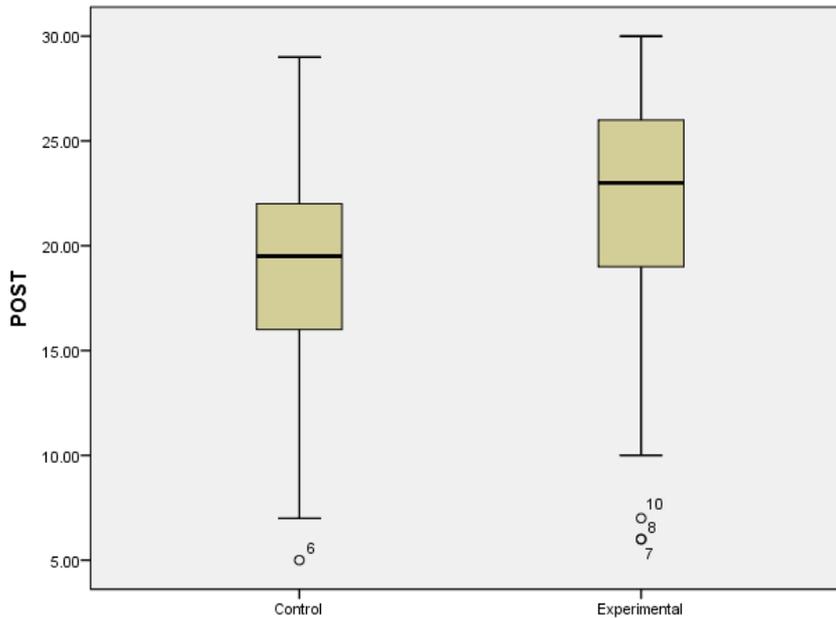


Figura 7.31 Dispersión intercuartílica de los grupos en el Postest

En el diagrama de cajas y bigotes se observa una mayor dispersión intercuartílica en el grupo experimental (Figura 7.31). Tanto en éste como en los histogramas se aprecian gráficamente diferencias entre las medianas y cuartiles de cada uno de los grupos en la variable del postest; la forma de las distribuciones sugiere en los histogramas que se trata de muestras procedentes de distintas poblaciones. La cuestión es determinar si las distribuciones presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.47 Test de normalidad de los grupos en los resultados del postest (total2)

Tipo de grupo (Control o Experimental)		Test de normalidad			Test de normalidad		
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
POST	Gr de Control	,127	44	,074	,966	44	,218
	Gr Experimental	,135	64	,005	,903	64	,000

Test de normalidad

Tipo de grupo (Control o Experimental)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
POST	Gr de Control	,127	44	,074	,966	44	,218
	Gr Experimental	,135	64	,005	,903	64	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

En el grupo experimental de la variable *total2* no podemos asumir una distribución normal ya que el p-valor (0,005) se encuentra por debajo de 0,05; esto se interpreta como que sería muy infrecuente obtener una muestra como esa y habría que realizar el análisis utilizando pruebas no paramétricas. A pesar de no poder utilizar pruebas paramétricas para el análisis de la variable *total2*, se ha planteado la *t de Student* también para esta variable, correspondiente a los resultados del postest, para comprobar si las diferencias resultan significativas y aunque, como hemos comentado, no podemos utilizar pruebas paramétricas, ya sospechamos que lo serían. Con las reservas comentadas sobre la aplicación de esta prueba a la segunda variable se obtiene, según vemos en la Tabla 7.48 y 7.49:

Tabla 7.48 Estadísticos de los grupos respecto a los resultados del postest (*total2*)

Tipo de grupo (Ctrl o Exper)		Estadísticos del grupo			
		N	Media	Desviación típica	Error típ. de la muestra
POST	Gr de Control	44	18,73	5,236	,789
	Gr Experimental	64	21,66	5,942	,743

Recordemos que la puntuación máxima del postest se sitúa en 30 puntos; la Figura 7.32 exhibe las medias de resultados anunciando diferencias relevantes, en este caso ya sí a favor del grupo experimental.

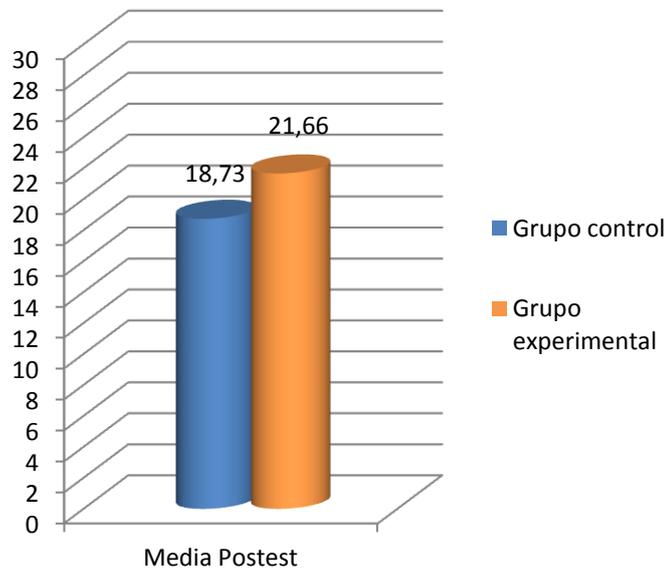


Figura 7.32 Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en el posttest

Tabla 7.49 Prueba de muestras independientes respecto a los resultados del posttest (total2)

Prueba de muestras independientes

POST	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		t-test para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferencia significativa	Std. Error Difference	95% Intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Asumiendo igualdad de varianzas	1,002	,319	-2,640	106	,010	-2,929	1,110	-5,129	-,729
No asumiendo igualdad de varianzas			-2,702	99,578	,008	-2,929	1,084	-5,079	-,779

Asumiendo igualdad de las varianzas (ya que el p-valor es 0,319), observamos que el p-valor para la prueba es 0,010 por lo que podríamos concluir que hay diferencias significativas (se rechazaría la hipótesis nula que consiste en suponer que las medias no difieren significativamente) y concluiríamos que el grupo experimental ha obtenido resultados significativamente mejores que el de control, tal y como se refleja en la Figura 7.33.

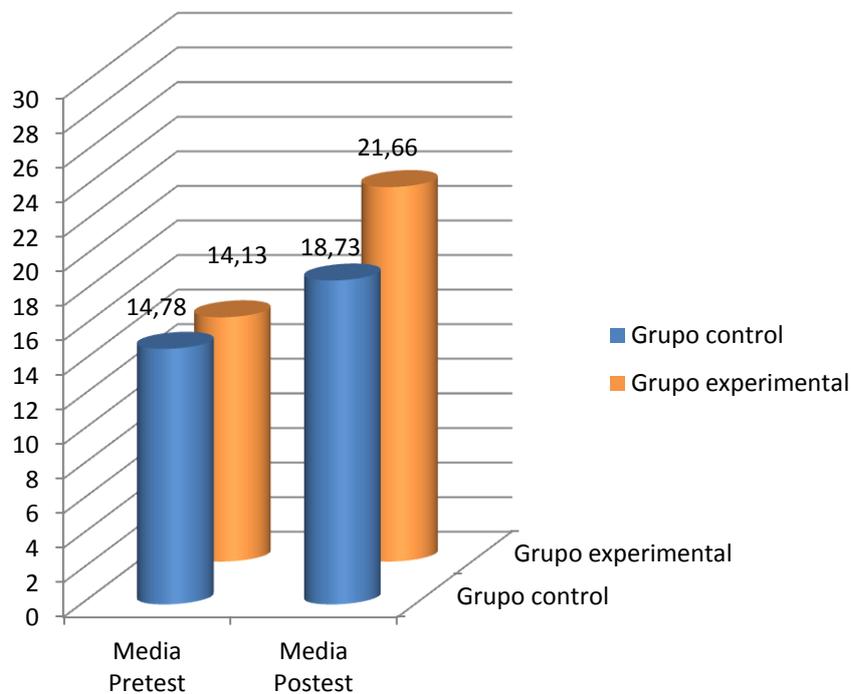


Figura 7.33 Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest

Al no pasar el test de normalidad el grupo experimental de la segunda variable, *total2*, procedemos a analizar las diferencias utilizando una prueba no paramétrica. La habitual en estos casos, la *U de Mann-Whitney*, arroja estos resultados (Tablas 7.50 y 7.51):

Tabla 7.50 Estadísticos descriptivos en el postest (total2)

	Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
POST	108	20.4630	5.82201	5.00	30.00	18.0000	21.0000	25.0000
GRUPO	113	1.5929	.49348	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000

Tabla 7.51 Diferencias de resultados en el postest (total2)

Rangos				
Tipo de grupo (Ctrl o Exper)		N	Rango promedio	Suma de rangos
POST	Gr de Control			
	Gr Experimental	64	62,39	3993,00
	Total	108		

Test Statistics ^a	
	total2
Mann-Whitney U	903,000
Wilcoxon W	1893,000
Z	-3,164
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Grouping Variable: Tipo de grupo (Ctrl o Exper)

Mann-Whitney comprueba a través de una distribución de rangos si los promedios son iguales en ambas distribuciones. Observamos que el p-valor para esta prueba es 0,002 por lo que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de distribuciones y concluir, como ya se había aventurado, que hay diferencias significativas y el grupo experimental ha obtenido resultados significativamente mejores que el de control tras la intervención.

La prueba de Kolmogorov-Smirnow para dos muestras se realiza como análisis adicional de igualdad de distribuciones, arrojando, como tenemos en la Tabla 7.52, un p-valor de 0,006 que lleva a rechazar la hipótesis nula de igualdad de distribuciones confirmando la conclusión extraída con Mann-Whitney.

Tabla 7.52 Prueba de Kolmogorov-Smirnov

Frecuencias		
	GRUPO	N
	Control	44
POST	Experimental	64
	Total	108

Estadísticos de contraste ^a		
		POST
	Absoluta	.332
Diferencias más extremas	Positiva	.009
	Negativa	-.332
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.697
Sig. asintót. (bilateral)		.006

a. Variable de agrupación: GRUPO

Añadimos ahora la Tabla 7.53 con los descriptivos de las variables para completar la información, y la Figura 7.34, en las que se observa cómo en la variable *total2* apenas existe solapamiento en los intervalos de confianza, lo que corrobora la conclusión en cuanto a la diferencia significativa de las medias.

Tabla 7.53 Descriptivos de las variables total1 y total2

		Descriptivos							
Tipo de grupo (Ctrl o Exper)		Estadístico	Error	Tipo de grupo (Ctrl o Exper)		Estadísticos	Error		
			típ.				típ.		
PRE	Gr de Control	Media	14.86	.869	POST	Gr de Control	Media	18.73	.789
		95% Banda inferior	13.11				95% Banda inferior	17.14	
		Intervalo de confianza de la media superior	16.62				Intervalo de confianza de la media superior	20.32	
		Media recortada al 5%	14.95				Media recortada al 5%	18.89	
		Mediana	16.00				Mediana	19.50	
		Varianza	33.190				Varianza	27.412	
		Desviación típica	5.761				Desviación típica	5.236	
		Mínimo	1				Mínimo	5	
		Máximo	26				Máximo	29	
		Rango	25				Rango	24	
		Rango intercuantil	9				Rango intercuantil	6	
		Asimetría	-.259	.357			Asimetría	-.591	.357
		Curtosis	-.404	.702			Curtosis	.524	.702
		Gr Experimental	Gr Experimental	Media			14.39	.649	Gr Experimental
95% Banda inferior	13.09				95% Banda inferior	20.17			
Intervalo de confianza de la media superior	15.69				Intervalo de confianza de la media superior	23.14			
Media recortada al 5%	14.42				Media recortada al 5%	22.07			
Mediana	15.00				Mediana	23.00			
Varianza	26.940				Varianza	35.309			
Desviación típica	5.190				Desviación típica	5.942			
Mínimo	4				Mínimo	6			
Máximo	25				Máximo	30			
Rango	21				Rango	24			
Rango intercuantil	7				Rango intercuantil	7			
Asimetría	-.109			.299	Asimetría	-1.031	.299		
Curtosis	-.694			.590	Curtosis	.441	.590		

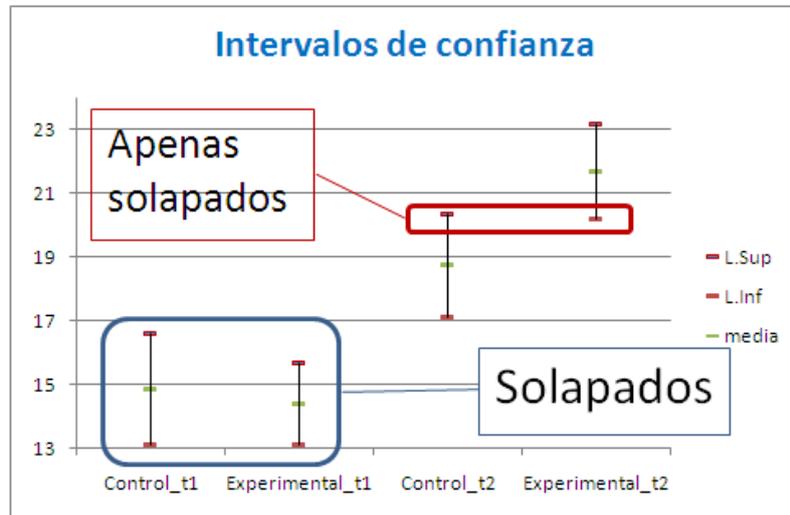


Figura 7.34 Intervalos de confianza y posibles solapamientos

Un aspecto que no aparece en muchos estudios y que nos parece que añade valor al análisis de los datos es el tamaño del efecto. Independientemente de que la diferencia de las medias sea estadísticamente significativa nos planteamos hasta qué punto dicha diferencia es “grande”. Cuantificar esta diferencia se conoce habitualmente como calcular la *magnitud del efecto* o *tamaño del efecto*. Hay varios índices que nos permiten determinar dicha magnitud pero lo fundamental es expresar dicha diferencia en términos cuantitativamente interpretables (diferencia pequeña, moderada, grande...). Para ello hemos calculado, con la ayuda de *Effect Size Calculators*⁵, una diferencia tipificada que nos permitirá, en términos de desviaciones típicas, establecer la magnitud de la diferencia entre los resultados de los grupos analizados.

Empezamos reflejando en la Tabla 7.54 los resultados obtenidos en el postest:

⁵ Programa libre disponible online en: <http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizefaqs/calculator/calculator.html>

Tabla 7.54 Resultados en el *postest*

Grupo Test	Control Postest	Experimental Postest
Tamaño muestra	44	64
Media	18.7273	21.6563
Desviación típica		
Poblacional	5.1758	5.8955
Muestral	5.2357	5.9421
t(Student)=	2.6396	p= 0.0096

Por el tipo de modelo cuasiexperimental utilizado, se usan los datos de *postest* para realizar los cálculos de los índices que, en este caso, serán los tamaños del efecto de Cohen (d) y de Hedges (g).

Una aproximación a la cuantificación de la magnitud de la diferencia se obtiene utilizando el coeficiente de correlación biserial-puntual (Tabla 7.55):

Tabla 7.55 Coeficiente de correlación biserial-puntual

Coeficiente de correlación biserial-puntual		
$r_{bp} = 0.2483$		
$r_{bp}^2 = 0.0617$	→	6.1675 % de la varianza

Lo más frecuente es utilizar la fórmula: *tamaño del efecto* = $\frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma}$, donde, en función de cómo calculemos σ , obtendremos el efecto de Cohen (d) o el de Hedges (g). No obstante el cuadrado del coeficiente de correlación biserial-puntual nos da la proporción de la varianza debida a pertenecer al grupo experimental, en este caso un 6,17%.

Y, definitivamente, el cálculo del tamaño del efecto (Tabla 7.56):

Tabla 7.56 *Tamaño del efecto*

Tamaño del efecto (effect size)		
Cohen	$\sigma = 5.6134$	$d = 0.5218$
Hedges	$\sigma = 5.6662$	$g = 0.5169$

Como se puede observar son muy similares. Aún tomando el menor de ellos, el de Hedges, interpretaríamos que la media correspondiente al grupo experimental supera en 0.5169 veces una desviación típica al grupo de control en la prueba realizada. Para que se entienda mejor, si hablamos en términos de percentiles, y teniendo en cuenta la probabilidad correspondiente a este valor en la normal tipificada $P(Z < 0.5169) = 0.6974$, estaríamos diciendo que un alumno medio del grupo experimental tendría un percentil de 69.74 en el grupo de control, es decir supera casi al 70% de los alumnos del grupo de control. Dicho de otra forma, un estudiante medio del grupo experimental supera casi a un 20% más de alumnos si lo incluimos en el grupo de control, lo que supone una diferencia moderada⁶.

Ahondando todavía un poco más en el tamaño del efecto, pasamos la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (no paramétrica pero con una baja probabilidad de cometer el error de aceptar la hipótesis nula cuando es falsa) al grupo experimental (Tabla 7.57). Interesa obtener información sobre si ha habido alguna variación significativa en la distribución o medida de tendencia central entre la puntuación en el pretest y el postest para el grupo experimental. Los resultados muestran, con un p-valor de 0,000, que hay que aceptar que ha habido un cambio en la distribución del grupo experimental en el postest. La media del grupo experimental en el pretest es de 14,39 obteniendo en el postest una media de 21,65 (Tabla 7.58). Además los coeficientes de variación de Pearson (DT/media) nos dan 0,36 en el pretest y 0,27 en el postest, lo que indica una menor dispersión de los

⁶ Cuando un alumno medio del grupo de mayor media supera al 58% en el grupo con media inferior, suele considerarse una diferencia pequeña; si supera al 69%, moderada; y si supera al 79%, grande.

resultados en el posttest, reforzando la importancia de la diferencia entre ambas medias en los dos momentos.

Tabla 7.57 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el grupo experimental

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POST - PRE	Rangos negativos	2 ^a	6.75	13.50
	Rangos positivos	62 ^b	33.33	2066.50
	Empates	0 ^c		
	Total	64		

a. POST < PRE

b. POST > PRE

c. POST = PRE

Estadísticos de contraste^a

POST - PRE	
Z	-6.871 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Tabla 7.58 Descriptivos grupo experimental

Descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PRE	64	4.00	25.00	14.3906	5.19040
POST	64	6.00	30.00	21.6563	5.94210

Aplicando ahora la misma prueba de rangos con signo de Wilcoxon al grupo de control (Tabla 7. 60), para ver el tamaño del efecto, hay que aceptar que entre ambas pruebas ha habido una evolución en la distribución de puntuaciones si bien las mejoras en

media son inferiores a las del grupo experimental, siendo la de pretest de 14,86 y la de postest de 18,72 (Tabla 7.59). Los coeficientes de variación de Pearson para el grupo de control son de 0,38 en el pretest y de 0,28 en el postest, lo que indica una menor dispersión en esta última prueba, y al ser similares a los coeficientes de variación del grupo experimental permite una comparación de medias fiable. Se concluye así que la mejora en el grupo experimental es mayor que la que se produce en el grupo de control.

Tabla 7.59 *Descriptivos grupo control*

Descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PRE	44	1.00	26.00	14.8636	5.76110
POST	44	5.00	29.00	18.7273	5.23567

Tabla 7.60 *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el grupo control*

Rangos				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
		7 ^a	14.43	101.00
		36 ^b	23.47	845.00
POST - PRE		1 ^c		
	Total	44		

a. POST < PRE

b. POST > PRE

c. POST = PRE

Estadísticos de contraste^a

	POST - PRE
Z	-4.501 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Utilizando la valoración según la Teoría de Respuesta a los Ítems, o TRI, (media 500 puntos y desviación típica 100) correspondiente a la misma prueba que se pasó en 2012 en la Comunidad autónoma de Aragón de forma censal al alumnado de 4º de Educación Primaria, también se obtiene una diferencia significativa en cuanto a los resultados. Los descriptivos de las variables son los que leemos en la Tabla 7.61:

Tabla 7.61 Descriptivos aplicables al posttest según la TRI

Tipo de grupo (Ctrl o Exper) Sólo Hilarión Gimeno			Statistic	Std. Error		
Valoración TRI	Gr de Control	Media	505.76	11.553		
		95% Intervalo de confianza de la media	Banda inferior	482.46		
			Banda superior	529.06		
		5% Trimmed Mean	506.29			
		Mediana	503.35			
		Varianza	5873.181			
		Desviación típica	76.637			
		Mínimo	333			
		Máximo	688			
		Rango	354			
		Rango intercuantil	96			
		Skewness	-.128	.357		
		Curtosis	.194	.702		
		Gr Experimental	Media	Media	563.45	13.442
				95% Intervalo de confianza de la media	Banda inferior	536.41
Banda superior	590.49					
5% Trimmed Mean	569.42					
Mediana	579.00					
Varianza	8673.389					
Desviación típica	93.131					
Mínimo	296					
Máximo	724					
Rango	428					
Rango intercuantil	114					
Skewness	-1.008			.343		
Curtosis	1.311			.674		

Ampliamos la comparación, como se adivina en la Figura 7.35, con la media correspondiente a los resultados del *CPEIP Hilarión Gimeno* en la prueba censal del 2012 (526,88), como grupo de control añadido, puesto que su alumnado de 4º de Educación Primaria realizó la misma prueba usada en esta investigación como postest en el 2014, dos años antes. Ese mismo valor se incorpora también a los intervalos de confianza que se representan en la Figura 7.36.

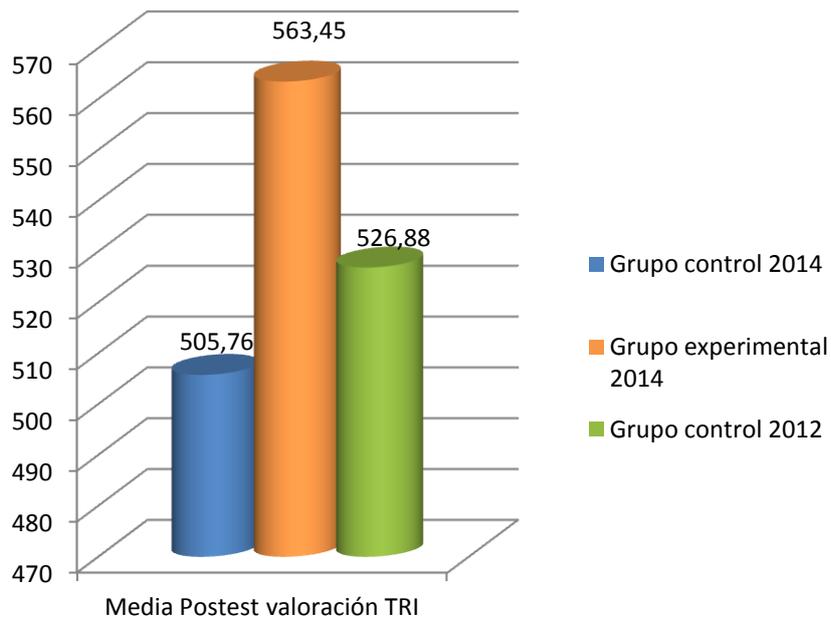


Figura 7.35 Media postest a partir de la TRI

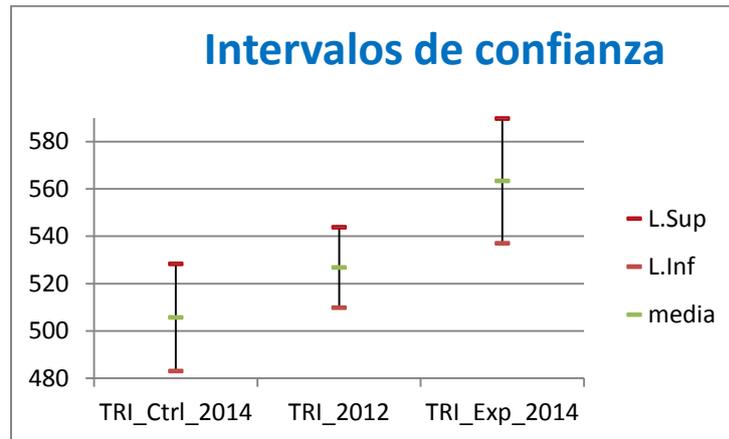


Figura 7.36 Intervalos de confianza y posibles solapamientos

Ya se observa que no hay solapamiento entre los intervalos de confianza del grupo de control y el experimental, lo que nos permite concluir que, también utilizando la valoración TRI, es significativamente mejor el resultado del grupo experimental.

Si pasamos el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, como ofrece la Tabla 7.62, observamos, de nuevo, que en el grupo experimental de la variable **TRI** no podemos asumir normalidad ya que el p-valor se encuentra por debajo de 0,05 y habría que realizar el análisis utilizando pruebas no paramétricas.

Tabla 7.62 Test de normalidad a partir de la TRI

Tipo de grupo (Ctrl o Exper)		Tests de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Valoración TRI	Gr de Control	,097	44	,200*	,985	44	,812
	Gr Experimental	,144	48	,015	,930	48	,007

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Al no pasar el test de normalidad el grupo experimental de la variable **TRI**, se procedió a analizar las diferencias utilizando una prueba no paramétrica, la *U de Mann-Whitney*, que arrojó los resultados reflejados en la Tabla 7.63:

Tabla 7.63 *Diferencias de resultados en el postest (total2) según valoración TRI*

		Rangos		
Tipo de grupo (Ctrl o Exper)		N	Rango medio	Suma de rangos
Valoración TRI	Gr de Control	44	35,80	1575,00
	Gr Experimental	48	56,31	2703,00
	Total	92		

Test Statistics^a	
Valoración TRI	
Mann-Whitney U	585,000
Wilcoxon W	1575,000
Z	-3,682
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Tipo de grupo (Ctrl o Exper)

Se manifiesta que el p-valor para esta prueba es 0,000 por lo que se puede concluir, simplemente observando los intervalos de confianza, que hay diferencias significativas y el grupo experimental ha obtenido resultados significativamente mejores que el de control.

De nuevo, para completar el análisis se incluye el estudio sobre el tamaño del efecto utilizando la valoración TRI y realizando tres comparaciones: Resultados Grupo 2012 vs Grupo experimental 2014; resultados Grupo 2012 vs Grupo de control 2014 y, finalmente, resultado Grupo experimental 2014 vs Grupo de control 2014.

A. Resultados del Grupo de control de alumnos del 2012 vs Grupo experimental que ha realizado la prueba en el 2014

La Tabla 7.64 revela los resultados obtenidos:

Tabla 7.64 Resultados del Grupo de control del 2012 respecto al Grupo experimental del 2014

Grupo Test	Control2012 Postest	Experimental2014 Postest
Tamaño muestra	75	48
Media	526.88	563.449
Desviación típica		
Poblacional	75.0472	92.1558
Muestral	75.5526	93.131
t(Student)=	2.3887	p= 0.0185

El p-valor indica que las diferencias son estadísticamente significativas. Y para cuantificar la magnitud de las diferencias recurrimos nuevamente al coeficiente de correlación biserial-puntual que nos aparece en la Tabla 7.65.

Tabla 7.65 Coeficiente de correlación biserial-puntual

Coeficiente de correlación biserial-puntual

r_{bp} =	0.2122
r_{bp}^2 =	0.0450 → 4.5032 % de la varianza

La proporción de la varianza debida a pertenecer al grupo experimental es de 4,50%. Y centrándonos ya en determinar el tamaño del efecto se obtienen los valores que presenta la Tabla 7.66:

Tabla 7.66 Tamaño del efecto desde la valoración TRI

Tamaño del efecto (<i>effect size</i>)				
Cohen	σ =	82.1488	d=	0.4452
Hedges	σ =	82.8249	g=	0.4415

Tomando el de Cohen, interpretaríamos que la media correspondiente al grupo experimental supera en 0.4452 veces una desviación típica al grupo de 2012 en la prueba realizada. En términos de percentiles, y teniendo en cuenta la probabilidad correspondiente a este valor en la normal tipificada $P(Z < 0.4452) = 0.6719$, estaríamos diciendo que un alumno medio del grupo experimental tendría un percentil de 67.19 en el grupo de control, es decir supera casi al 70% de los alumnos del grupo de control. Dicho de otra forma, un estudiante medio del grupo experimental supera a un 17% más de alumnos si lo incluimos en el grupo de control.

B. Resultados del Grupo de control de alumnos del 2012 vs Grupo de control que ha realizado la prueba en el 2014

La Tabla 7.67 suscribe los resultados obtenidos:

Tabla 7.67 Resultados del Grupo de control del 2012 respecto al Grupo de control del 2014

Grupo Test	Control2012 Posttest	Control2014 Posttest
Tamaño muestra	75	44
Media	526.8796	505.7623
Desviación típica		
Poblacional	75.0472	75.7608
Muestral	75.5526	76.6367
t(Student)=	1.4641	p= 0.1458

El p-valor indica que las diferencias no son estadísticamente significativas.

C. Resultados del Grupo experimental 2014 vs Grupo de control 2014

Resultados obtenidos (Tabla 7.68):

Tabla 7.68 Resultados del Grupo de control 2014 respecto al Grupo experimental 2014

Grupo	Control	Experimental
Test	Postest	Postest
Tamaño muestra	44	48
Media	505.7623	563.4495
Desviación típica		
Poblacional	75.7608	92.1558
Muestral	76.6367	93.1310
t(Student)=	3.2271	p= 0.0017

El p-valor destaca que las diferencias son estadísticamente significativas.

Atendiendo en la Tabla 7.69 al coeficiente de correlación biserial-puntual:

Tabla 7.69 Coeficiente de correlación biserial-puntual

Coeficiente de correlación biserial-puntual			
$r_{bp} =$	0.322		
$r_{bp}^2 =$	0.1037	→	10.371 % de la varianza

La proporción de la varianza debida a pertenecer al grupo experimental es de 10,37% y el tamaño del efecto, según se denota en la Tabla 7.70:

Tabla 7.70 Tamaño del efecto desde la valoración TRI

Tamaño del efecto (<i>effect size</i>)				
Cohen	$\sigma =$	84.7115	d=	0.6810
Hedges	$\sigma =$	85.6476	g=	0.6735

Tomando el de Cohen, interpretaríamos que la media correspondiente al grupo experimental supera en 0.6810 veces una desviación típica al grupo de control en la prueba realizada. En términos de percentiles, y teniendo en cuenta la probabilidad

correspondiente a este valor en la normal tipificada $P(Z < 0.6810) = 0.7521$, estaríamos diciendo que un alumno medio del grupo experimental tendría un percentil de 75.21 en el grupo de control, o sea aventaja al 75% de los alumnos del grupo de control. O en otras palabras, un estudiante medio del grupo experimental supera a un 25% más de alumnos si lo incluimos en el grupo de control. Como puede observarse, con los datos de la TRI las diferencias resultan algo mayores que las vistas anteriormente.

7.5. Ficha de análisis y evaluación de las preguntas de las tareas competenciales del Proyecto Alegría

Analizamos ahora los resultados del instrumento que persigue determinar el tipo de preguntas que ofrece el programa en sus tareas de trabajo. El primer nivel de estudio parte de la taxonomía de Bloom (1971), reformulada por Anderson y Krathwohl (2001), y sus procesos cognitivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y creación. También los procesos cognitivos, pero desde los marcos teóricos de las competencias considerados en Aragón, son la referencia para el segundo nivel de valoración con tres variables: reproducción o identificación, conexión o interpretación y reflexión, directamente ligadas a los niveles de la taxonomía de Bloom. Un tercer nivel de valoración lo ofrece la diferenciación de McCormick y Pressley (1997), entre preguntas de alto nivel cognitivo y preguntas de bajo nivel cognitivo, que coincide sustancialmente con la tipificación de Lago (1990) entre buenas preguntas y malas preguntas, como cuarto nivel de clasificación. En el quinto y último nivel, desde el enfoque del formato de las preguntas, se ha trabajado con 5 tipologías básicas: dicotómicas, de opción múltiple, de doble respuesta, cerradas y abiertas.

En total se han clasificado las 215 actividades o preguntas que integran el total de las tareas del programa. Las tablas de frecuencias del primer nivel, el de Bloom, dan ya una idea precisa de hacia dónde se sitúan mayoritariamente (ver Tabla 7.71).

Tabla 7.71 Frecuencias de las preguntas en los diferentes procesos cognitivos de Bloom

Estadísticos		
Tipo de proceso		
N	Válidos	215
	Perdidos	0
Moda		4.00

Tipo de proceso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CONOCIMIENTO	13	6.0	6.0	6.0
	COMPRENSIÓN	21	9.8	9.8	15.8
	APLICACIÓN	37	17.2	17.2	33.0
	ANÁLISIS	56	26.0	26.0	59.1
	SÍNTESIS	28	13.0	13.0	72.1
	EVALUACIÓN	39	18.1	18.1	90.2
	CREACIÓN	21	9.8	9.8	100.0
	Total	215	100.0	100.0	

En la Figura 7.37 se aprecia la clara dominancia de los procesos cognitivos medios y altos, ordenados de menor a mayor complejidad. El análisis es, con diferencia, el proceso más recurrente, seguido de la evaluación y la aplicación.

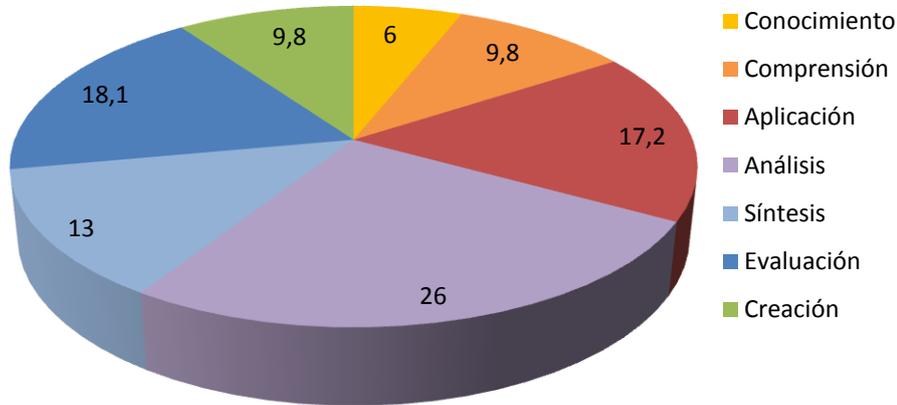


Figura 7.37 Ítems ponderados por frecuencia en tipos de procesos de Bloom

A partir de los marcos teóricos de las competencias, en el segundo nivel de valoración clasificamos los 215 ítems según las variables: reproducción o identificación de la información, conexión o interpretación y reflexión sobre la información, con los resultados que ofrece la Tabla 7.72.

Tabla 7.72 Frecuencias de las preguntas en los procesos cognitivos de las competencias

Estadísticos		Escala Competencias			
Escala Competencias					
N	Válidos	215			
	Perdidos	0			
Moda		2.00			
		Escala Competencias			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	IDENTIFICAR	34	15.8	15.8	15.8
	INTERPRETAR	93	43.3	43.3	59.1
	REFLEXIONAR	88	40.9	40.9	100.0

Estadísticos			
Escala Competencias			
N	Válidos	215	
	Perdidos	0	
	Total	215	100.0 100.0

Los procesos cognitivos más sencillos ligados a la extracción de la información obtienen los valores más bajos y a mucha distancia de los conseguidos por los ítems de interpretación o reflexión, con valores muy parejos por encima del 40% cada uno. En la Figura 7.38 comprobamos nuevamente la clara dominancia de los procesos cognitivos medios y altos.

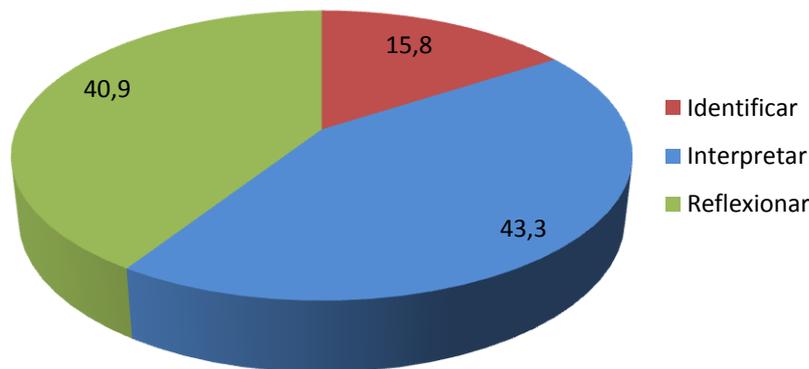


Figura 7.38 Ítems ponderados por frecuencia en tipos de procesos de las competencias

En la Tabla 7.73 unificamos el tercer y cuarto nivel de valoración de los ítems dado que la clasificación de McCormick y Pressley (1997), entre preguntas de alto nivel cognitivo y preguntas de bajo nivel cognitivo, coincide sustancialmente con la tipificación de Lago (1990) entre buenas preguntas y malas preguntas.

Tabla 7.73 Frecuencias de las preguntas según tipologías de McCormick/Lago

Estadísticos		
Escala McCormick/Lago		
N	Válidos	215
	Perdidos	0
Moda		2.00

Escala McCormick/Lago					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malas Preguntas	34	15.8	15.8	15.8
	Buenas Preguntas	181	84.2	84.2	100.0
	Total	215	100.0	100.0	

Las buenas preguntas, o de alto nivel cognitivo, constituyen el grueso de los ítems en las tareas del programa, como también evidencia la Figura 7.39.

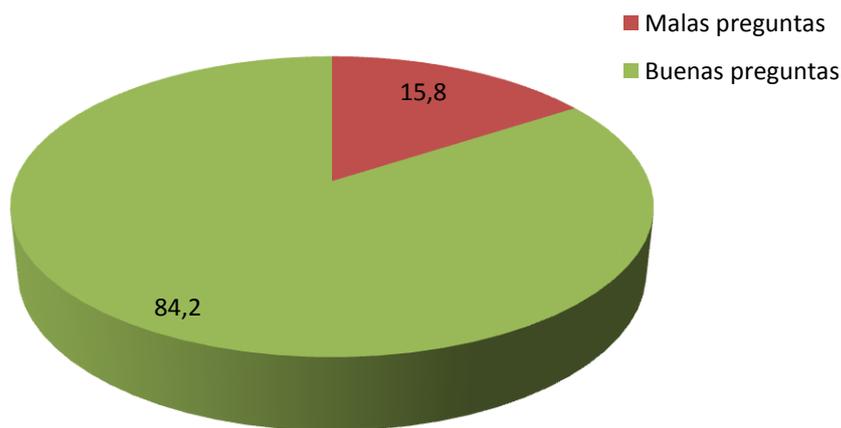


Figura 7.39 Ítems ponderados por frecuencia tipologías de McCormick/Lago

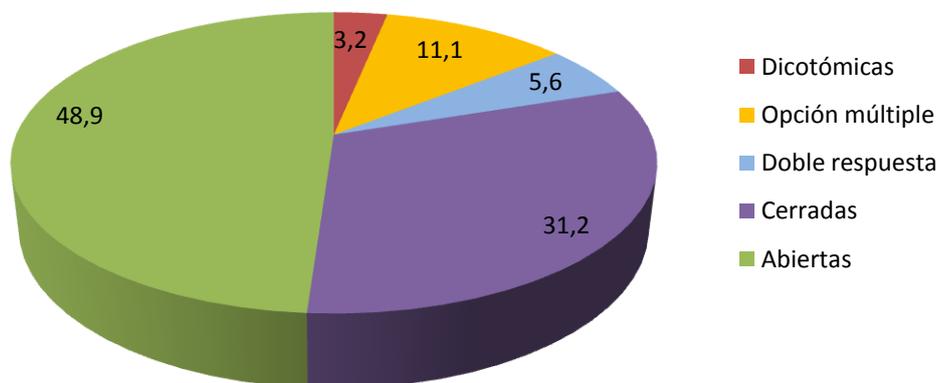


Figura 7.40 Ítems ponderados por frecuencia según formato

Dado que el programa se apoya fundamentalmente en dos tipos de propuestas de trabajo: las tareas competenciales y las tareas de pensamiento (pensamiento científico y destrezas de pensamiento), como análisis complementario nos pareció interesante cruzar los datos que ofrecía la escala de valoración de los ítems según el marco teórico de las competencias, con el tipo de tarea a la que pertenecían los ítems. La idea de partida era comprobar si las tareas competenciales (dirigidas sobre todo al desarrollo de las competencias lingüísticas y matemáticas) diferían, en cuanto al tipo de ítems que proponían, de las tareas de pensamiento (enfocadas en la competencia científica y la de aprender a aprender). La Tabla 7.75 exhibe los resultados del análisis.

Tabla 7.75 Tablas de contingencia cruzando los procesos cognitivos según las competencias con el tipo de tarea

Resumen del procesamiento de los casos						
	Válidos		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo_tarea * procesos	215	100.0%	0	.0%	215	100.0%

Tabla de contingencia tipo_tarea * procesos cognitivos

		Procesos cognitivos				
		Identificar	Interpretar	Reflexionar	Total	
Tipo_tarea	Competencial	Recuento	34	76	60	170
		% dentro de tipo_tarea	20.0%	44.7%	35.3%	100.0%
		% dentro de procesos	100.0%	81.7%	68.2%	79.1%
		% Del total	15.8%	35.3%	27.9%	79.1%
De pensamiento	De pensamiento	Recuento	0	17	28	45
		% dentro de tipo_tarea	.0%	37.8%	62.2%	100.0%
		% dentro de procesos	.0%	18.3%	31.8%	20.9%
		% del total	.0%	7.9%	13.0%	20.9%
Total	Total	Recuento	34	93	88	215
		% dentro de tipo_tarea	15.8%	43.3%	40.9%	100.0%
		% dentro de procesos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	15.8%	43.3%	40.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.698 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	22.054	2	.000
Asociación lineal por lineal	15.464	1	.000
N de casos válidos	215		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.12.

La prueba chi cuadrado muestra que con un p-valor de 0.000 hay que aceptar que existe asociación significativa entre la escala de procesos cognitivos y el tipo de tarea, o lo que es lo mismo, tal y como reflejan claramente las Figuras 7.41 y 7.42, que los tipos de tareas se construyen de forma distinta en cuanto a la tipología de ítems, incrementándose considerablemente el porcentaje de preguntas de reflexión en las tareas de pensamiento, hasta el punto que desaparecen los ítems de identificación de la información, los más

sencillos cognitivamente. Tengamos en cuenta para interpretar adecuadamente los gráficos de barras que el número de tareas de pensamiento, y por tanto de ítems, en el programa es bastante menor (solo el 20,9% del total) que el de tareas competenciales (que acapara el 79,1% de los ítems).

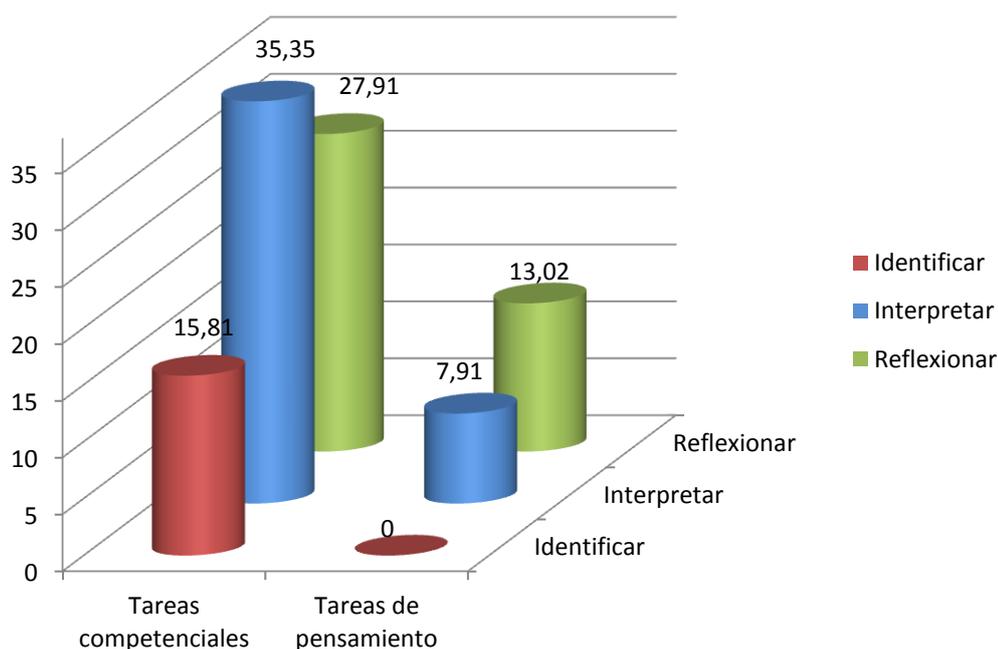


Figura 7.41 Procesos cognitivos asociados a los tipos de tareas del programa. Porcentajes respecto al total de ítems.

Si miramos los porcentajes de los procesos cognitivos respecto al tipo de tarea, y no en relación al total de ítems del programa, podemos cotejar claramente las diferencias en la construcción de las tareas competenciales y las tareas de pensamiento (Figura, 7.42). El peso dado a los ítems que implican reflexionar sobre la información en las tareas de pensamiento se acerca al doble respecto a las tareas competenciales, nutriéndose en ese incremento de los procesos mentales de identificación que desaparecen respecto al 20%

que suponían en las competencias, y en menor medida de los ítems de interpretación de la información que bajan en una 6,9% su porcentaje.

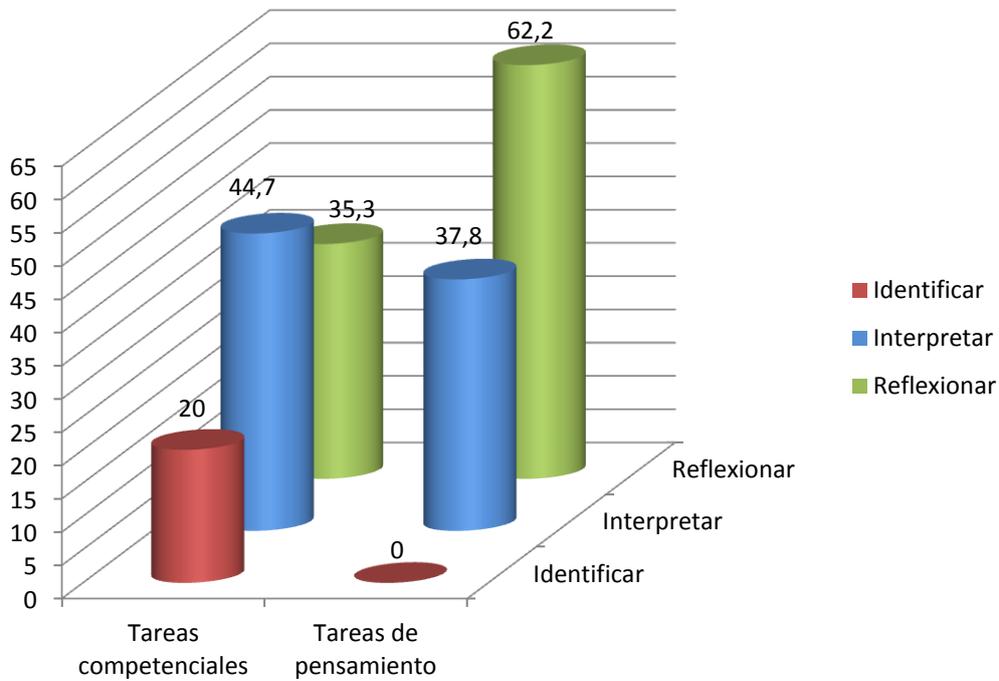


Figura 7.42 Procesos cognitivos asociados a los tipos de tareas del programa. Porcentajes respecto al tipo de tarea

CAPÍTULO 8

ANÁLISIS DE DATOS

CUALITATIVOS Y

RESULTADOS

8. Análisis de datos cualitativos y resultados

Las grabaciones en audio de las entrevistas individuales y grupales en archivos digitales han sido realizadas personalmente por el investigador y luego transcritas mediante un procesador de textos, pues aceptando que no deja de ser una labor pesada y laboriosa suponía un pausado reencuentro con la información que podía ayudarnos a mejorar la interpretación de los datos. El programa utilizado para el análisis de las entrevistas y el grupo de discusión, es el Atlas.ti, en su versión 7.5.4, creado por Tomas Muhr bajo el enfoque de la teoría fundamentada o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967). Este software pertenece al tipo de programas conocidos con el nombre genérico de CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) usados, como su nombre indica, en el análisis de datos cualitativos. Considerando que contamos con diversas fuentes e instrumentos, Atlas.ti permite integrar toda la información disponible facilitando en un primer momento su organización, búsqueda, recuperación, y más tarde el establecimiento de relaciones, representaciones gráficas o su interpretación. Parte de la posibilidad de generar unidades interpretativas, o unidades hermenéuticas, integradas por los denominados *documentos primarios* en los que podemos seleccionar fragmentos de la información para crear *citas*, que agrupadas luego en categorías o *códigos*, facilitan, a través de las *networks*, construir representaciones gráficas de redes conceptuales.

El punto de partida del análisis cualitativo de los datos fue crear una unidad hermenéutica en la que se han incluido los documentos primarios constituidos por las diversas entrevistas individuales del profesorado (siete como vimos en el apartado de la muestra), el grupo de discusión y la entrevista grupal del alumnado.

UH: ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN EVALUACIÓN PROYECTO ALEGRIA

P 1: ENTREVISTA docente 1.doc {59}

P 2: ENTREVISTA docente 2.doc {66}

P 3: ENTREVISTA docente 3.doc {56}

P 4: ENTREVISTA docente 4.doc {35}

- P 5: ENTREVISTA docente 5.doc {49}
- P 6: ENTREVISTA docente 6.doc {26}
- P 7: ENTREVISTA docente 7.doc {22}
- P 8: GRUPO DISCUSIÓN DAFO.doc {40}
- P 9: ENTREVISTA GRUPAL niños.doc {17}

Constituida la unidad hermenéutica con todas las fuentes mencionadas, era necesario pensar en las categorías previas que iban a ser consideradas para el análisis. Entendiendo el concepto categoría como “un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 208), fueron establecidas cuatro categorías a priori como provisionales, sirviéndonos del marco teórico de esta investigación: *Contexto, Entrada, Proceso y Resultados* (Producto); en concreto, tomando como punto de partida el modelo CIPP de evaluación de programas de Stufflebeam y Shinkfield (1987).

En el proceso de análisis efectuado con Atlas.ti se ha ido produciendo un continuo ir y venir entre el texto y la teoría, entre el texto y los conceptos que pretendían convertirse en las categorías finales. En esta investigación no se ha recurrido a un análisis de las categorías siguiendo el modelo de la Grounded Theory puesto que no se han seguido algunos de sus principios, como el no partir de hipótesis preconcebidas o, por ejemplo, el ir recogiendo nuevos datos que se consideren precisos conforme progresamos en el análisis de los que ya tenemos. No obstante, en otros aspectos se mostrarán coincidencias como veremos.

Para el análisis de los datos se procedió a leer en repetidas ocasiones cada una de las transcripciones de los instrumentos de registro de cara a ir confirmando lo que pudiera ser la categorización previa. Buscábamos anticipar posibles categorías que complementaran las que de forma provisional se habían previsto. Al ir procediendo a la lectura y selección de pasajes del texto para asignar códigos iban surgiendo matices que de alguna manera demandaban una clasificación más exhaustiva que la que ofrecían las cuatro *precategorias* comentadas, por lo que se fueron complementando, revisando y rehaciendo a partir del

trabajo de campo. Como paso siguiente, en las entrevistas se segmentó la información transcrita en cada uno de los archivos individuales en fragmentos con significado a partir de criterios gramaticales (párrafos o frases con entidad suficiente). En el grupo de discusión se siguió una combinación de criterios gramaticales y criterios conversacionales (el turno de palabra). La segmentación respondía a las categorías previstas y las que en el momento de su lectura iban siendo sugeridas por los datos.

De las cuatro categorías señaladas a priori (contexto, entrada, proceso y resultados), a partir del análisis de las entrevistas individuales del profesorado, resultaron en sucesivas tentativas doce categorías. Una de ellas, la categoría Críticas, que hacía referencia a las críticas efectuadas en relación a cualquiera de las fases del modelo CIPP se suprimió al considerar que los datos que aportaba se solapaban con otras categorías duplicando innecesariamente su registro. La red de categoría quedaba definida entonces por las siguientes:

Network View: RED DE CATEGORÍAS⁷

Codes (11):

COMPETENCIAS

CONTEXTO

ENTRADA

FUTURO

MEJORA

MOTIVACIÓN

PROCESO

PROPUESTAS

⁷ En negrita se indican las *precategorias* originales

PROYECCIÓN

RESULTADOS

VALORES

En algunos casos se procedió a la agrupación de conceptos en categorías más generales que presentaban características comunes. El uso de Atlas-Ti ofrecía la posibilidad de crear familias de códigos. Con respecto a la categoría *Resultados*, pasó a convertirse en una *macrocategoría* o familia (ver Figura 8.1) al integrar a las categorías: *Competencias*, *Valores*, *Motivación* y *Mejora*; los tres constructos que los objetivos de la investigación planteaban valorar más los posibles resultados no previstos que pueden surgir en el desarrollo de cualquier programa.

Vista de red: RESULTADOS

Conteo de nodos: 5

Códigos (4):

COMPETENCIAS {15-1}~

MEJORA {15-1}~

MOTIVACIÓN {36-1}~

VALORES {16-1}~

Familias de códigos (1):

FC: RESULTADOS



Figura 8.1. Familia de categorías Resultados

La categoría *Futuro* se crea como agrupación de las categorías que iban emergiendo respecto a la *Proyección* temporal del proyecto a otros cursos, *Propuestas* y *Mejora* (ver Figura 8.2).

Vista de red: FUTURO

Conteo de nodos: 4

Códigos (3):

- MEJORA {15-1}~
- PROPUESTAS {53-3}~
- PROYECCIÓN {11-2}~

Familias de códigos (1):

FC: FUTURO

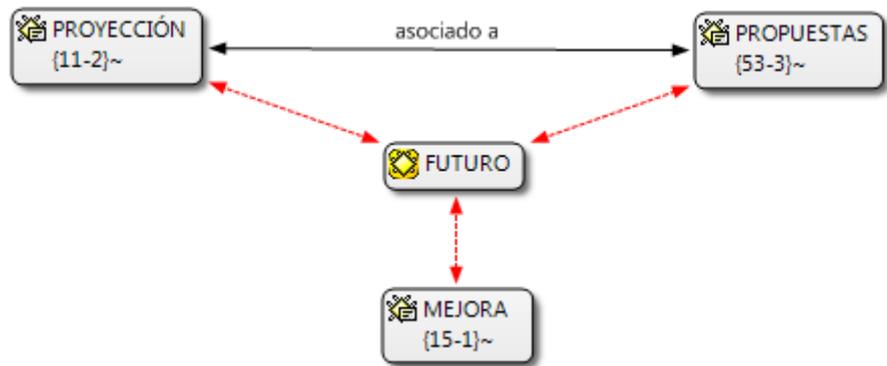


Figura 8.2. Familia de categorías Futuro

Dado que en el grupo de discusión se siguió la técnica DAFO encaminada a evidenciar en el debate grupal las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que podían afectar al programa, cuatro nuevas categorías emergían en su análisis y se incorporaban a la red conceptual que se iba configurando. Según vemos en las Figuras 8.3 y 8.4, las debilidades y fortalezas, dada la propia naturaleza de un DAFO, son parte del propio programa por lo que se integraron en la familia “Entrada”; las amenazas y oportunidades se vinculan al contexto por lo que se acoplaron a esa categoría.

Vista de red: CONTEXTO

Conteo de nodos: 3

Códigos (2):

- AMENAZAS {5-1}~
- OPORTUNIDADES {4-1}~

Familias de códigos (1):

FC:CONTEXTO

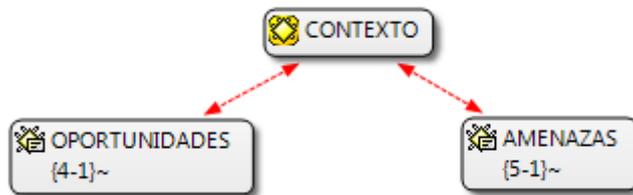


Figura 8.3. Familia de categorías Contexto

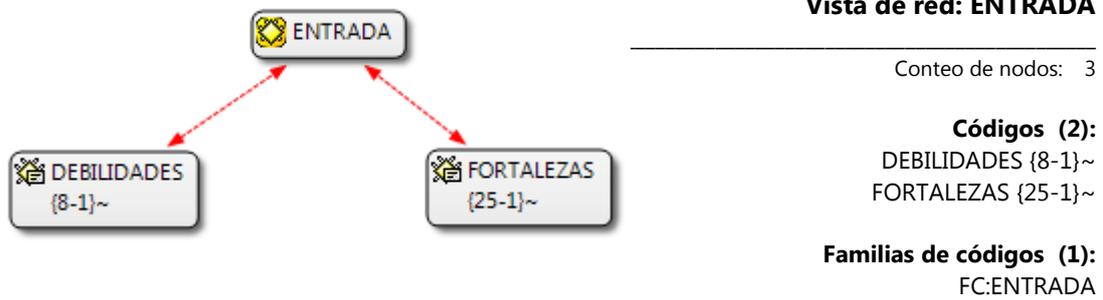


Figura 8.4. Familia de categorías Entrada

La categorización, finalmente, quedaba constituida por 4 familias y 15 categorías que mostramos y definimos en la Tabla 8.1:

Tabla 8.1 Categorización final tras el análisis con Atlas-ti

Familias de códigos

UH: ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN EVALUACIÓN PROYECTO ALEGRIA

Familia de código: CONTEXTO

Códigos (2): [AMENAZAS] [OPORTUNIDADES]

Cita(s): 9

Familia de código: ENTRADA

Códigos (2): [DEBILIDADES] [FORTALEZAS]

Cita(s): 33

Familia de código: FUTURO

Códigos (3): [MEJORA] [PROPUESTAS] [PROYECCIÓN]

Cita(s): 79

Familia de código: RESULTADOS

Códigos (4): [COMPETENCIAS] [MEJORA] [MOTIVACIÓN] [VALORES]

Cita(s): 82

Códigos

HU: ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN EVALUACIÓN PROYECTO ALEGRIA

AMENAZAS

FACTORES EXTERNOS AL PROYECTO QUE DIFICULTAN LA CONSECUCIÓN DE SUS OBJETIVOS

COMPETENCIAS

REFERENCIAS A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN CUANTO A LOS RESULTADOS PERCIBIDOS SOBRE SU DESARROLLO

CONTEXTO

DEFINE EL CONTEXTO DEL CENTRO, AULA Y BARRIO EN EL QUE SURGE EL PROYECTO, TIPO DE ALUMNADO Y REALIDAD SOCIO-FAMILIAR, ASÍ COMO LA DISPOSICIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA EMBARCARSE EN SU APLICACIÓN

DEBILIDADES

FACTORES INTERNOS DEL PROYECTO QUE DIFICULTAN LA CONSECUCIÓN DE SUS OBJETIVOS

ENTRADA

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL PROYECTO EN SÍ, DE SU DISEÑO Y COMPONENTES CURRICULARES: CONTENIDOS, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN...

FORTALEZAS

FACTORES INTERNOS DEL PROYECTO QUE FAVORECEN LOS OBJETIVOS DEL MISMO

FUTURO

REFERENCIAS A LA POSIBLE CONTINUIDAD O MEJORA FUTURA DEL PROGRAMA. MACROCATEGORÍA QUE INTEGRA A *MEJORA, PROPUESTAS Y PROYECCIÓN*

MEJORA

RESULTADOS POSITIVOS DEL PROYECTO NO VINCULADOS A LOS RESULTADOS EN COMPETENCIAS, VALORES O MOTIVACIÓN (RESULTADOS NO PREVISTOS)

MOTIVACIÓN

RESULTADOS DEL PROYECTO EN TORNO A LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO AL MISMO O A LOS APRENDIZAJES TRABAJADOS

OPORTUNIDADES

FACTORES EXTERNOS DEL PROYECTO QUE FAVORECEN LA CONSECUCCIÓN DE SUS OBJETIVOS

PROCESO

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO PARA VER LAS DIFERENCIAS ENTRE LO PREVISTO Y LO HECHO REAMENTE. INCLUIRÍA ELEMENTOS COMO EL USO ADECUADO DE LOS RECURSOS O EL CUMPLIMIENTO DE LA TEMPORALIZACIÓN.

PROPUESTAS

PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROFESORADO ENTREVISTADO PARA PERFECCIONAR EL PROGRAMA DE CARA A SUCEIVOS CURSOS

PROYECCIÓN

PROYECCIÓN FUTURA DEL PROYECTO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE. ES DECIR SI CONSIDERA QUE LE APORTA LO SUFICIENTE COMO PARA VOLVER A APLICARLO

RESULTADOS

RESULTADOS OBTENIDOS POR LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA, TANTO POSITIVOS COMO NEGATIVOS. MACROCATEGORÍA INTEGRADA POR *COMPETENCIAS, VALORES, MOTIVACIÓN Y MEJORA*

VALORES

RESULTADOS DEL PROYECTO EN RELACION A LA EDUCACIÓN EN VALORES, LA CONVIVENCIA Y LA MEJORA DEL CLIMA DE CLASE

En definitiva, se trata de un proceso inductivo-deductivo que conduce finalmente al agrupamiento de las categorías en varias *macrocategorías* que podrían codificarse agrupando las categorías en las dimensiones que se corresponden con las fases del modelo CIPP, más la *macrocategoría Futuro*.

La codificación axial propone, desde la Grounded Theory, la relación de categorías y subcategorías. Así, una vez creadas categorías y *macrocategorías* se procedió a identificar relaciones entre las mismas (por ejemplo, la entrada en asociación con el proceso, provoca los resultados y la posible continuidad futura del proyecto). Sobre la base de estas categorías y familias se representó la información gráficamente mediante la opción de Networks de Atlas.ti (Figura 8.5).

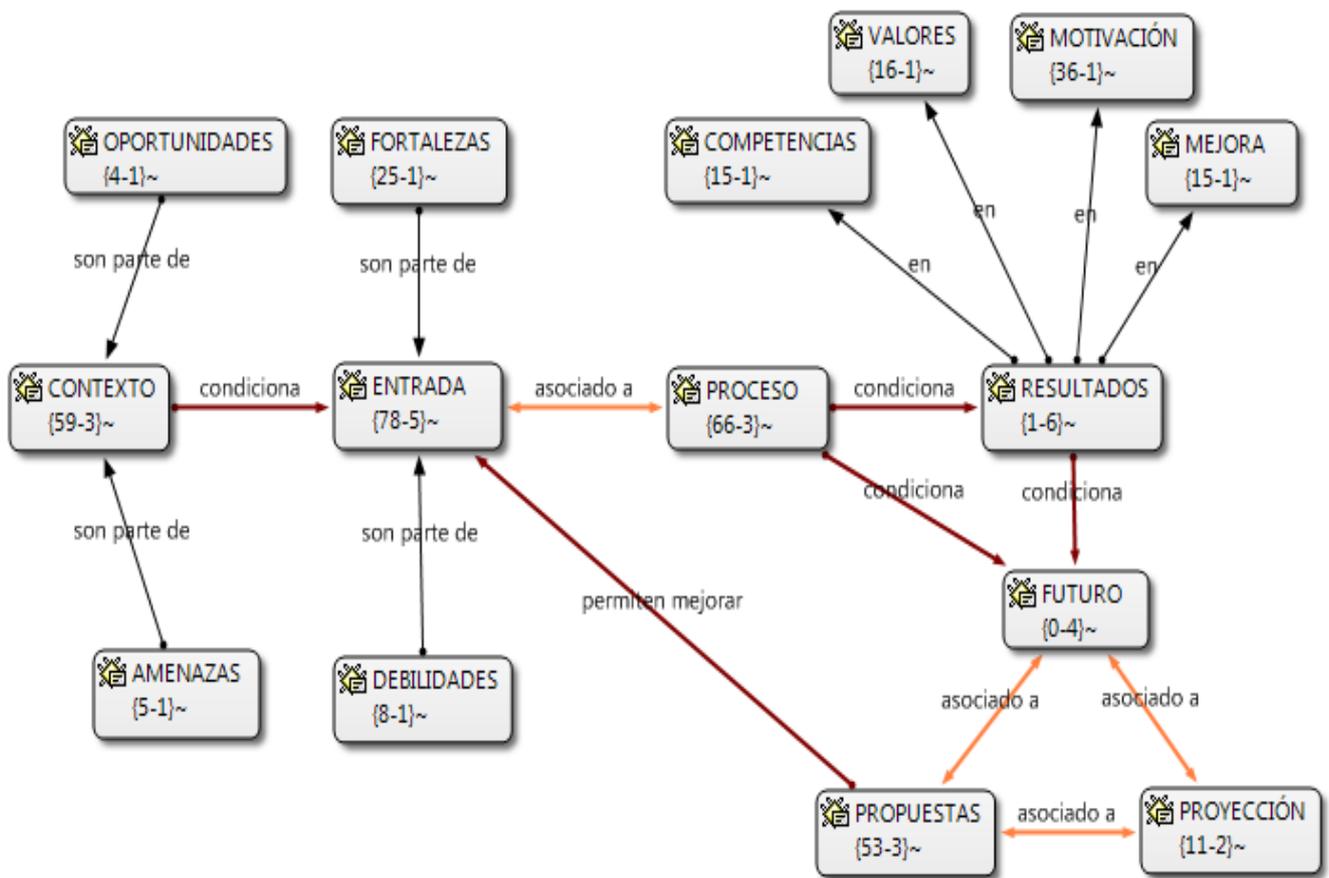


Figura 8.5. Relaciones conceptuales entre las categorías

Se vislumbra así la relación evidenciada del *Contexto* como punto de origen del que dimana el propio programa o *Entrada* y que en asociación con el *Proceso* de implementación en el aula condicionan los *Resultados* y las orientaciones de *Futuro*. El *Futuro* se vislumbra a partir de la *Proyección* del programa en sucesivos cursos escolares y

las *Propuestas* que pueden permitir mejorarlo, influyendo y retroalimentando la propia *Entrada* para ir reajustando el programa. La complejidad de la categoría *Resultados* se aclara diseccionando los mismos en cuanto a *Competencias*, *Motivación* del alumnado, *Educación en Valores* y *Mejora* (resultados no previstos). Las *Amenazas* y *Oportunidades*, como parte del *Contexto*, condicionan la *Entrada*, de la que forman parte las *Debilidades* y las *Fortalezas*. La red conceptual muestra como estas dos últimas categorías mencionadas, formando parte de la *Entrada* y asociadas al *Proceso*, condicionan los *Resultados* y la categoría *Futuro*.

La asignación en los distintos documentos primarios de la unidad hermenéutica de las citas que se percibieron como relevantes al objeto de esta investigación a cada una de las categorías, queda reflejada en la Tabla 8.2 extraída de Atlas.ti.

Tabla 8.2 Asignación de citas a los códigos y documentos primarios de la unidad hermenéutica

Codes-primary-documents-table

UH: ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN EVALUACIÓN PROYECTO ALEGRÍA

Código-filtro: Todos [15]

Documentos Primarios-Filtro: Todos [9]

Cita-filtro: Todos [370]

	DP 1	DP 2	DP 3	DP 4	DP 5	DP 6	DP 7	DP 8	DP 9	TOTALES
AMENAZAS	0	0	0	0	2	0	0	3	0	5
COMPETENCIAS	3	5	1	2	2	1	1	0	0	15
CONTEXTO	17	7	7	6	8	7	5	2	0	59
DEBILIDADES	0	0	3	0	0	1	0	4	0	8
ENTRADA	15	8	17	7	10	2	6	11	2	78
FORTALEZAS	0	0	1	0	10	1	1	12	0	25
FUTURO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MEJORA	0	7	2	1	1	4	0	0	0	15
MOTIVACIÓN	7	9	1	4	1	4	3	0	7	36
OPORTUNIDADES	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
PROCESO	9	12	14	5	8	6	3	7	2	66
PROPUESTAS	3	5	10	8	8	1	2	10	6	53
PROYECCIÓN	2	3	1	1	1	1	2	0	0	11

RESULTADOS	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
VALORES	3	5	0	1	5	1	1	0	0	16
TOTALES:	59	61	57	35	57	29	24	53	17	392

DP 1: ENTREVISTA docente 1

DP 2: ENTREVISTA docente 2

DP 3: ENTREVISTA docente 3

DP 4: ENTREVISTA docente 4

DP 5: ENTREVISTA docente 5

DP 6: ENTREVISTA docente 6

DP 7: ENTREVISTA docente 7

DP 8: GRUPO DISCUSIÓN DAFO

DP 9: ENTREVISTA GRUPAL niños

Ayudados por el programa Atlas.ti, tras este proceso de reducción de los datos, procedimos a la agrupación de los fragmentos pertenecientes a una misma categoría en el mismo archivo (resultados de cada categoría) de cara a confrontar todas las fuentes de información, explicar y llegar a verificar conclusiones a partir de esos datos ya triangulados. A continuación se expresa la revisión de cada una de las categorías para ir mostrando los resultados obtenidos. Cuando se transcriba una cita textual de algún informante se aporta información de la ubicación de la misma en las transcripciones. Así, por ejemplo, la cita 8:17 (65:65) estaría extraída del documento primario nº 8 (ya se ha visto en la tabla anterior que era el grupo de discusión), en el orden de marcar las citas en ese documento es la 17, y se localiza, tanto su inicio como su final, en el párrafo 65. Es especialmente relevante la primera cifra de cada cita pues nos permite darnos cuenta de la fuente o documento primario del que procede.

8.1. Resultados de la categoría *Contexto*

El profesorado manifiesta de forma generalizada su preocupación por la educación en valores, lo que parece que pueda tener alguna relación con que buena parte de los docentes pertenecen a un centro con altos porcentajes de población inmigrante, con

presencia significativa de minorías étnicas y con alumnado procedente, en muchos casos, de familias de nivel socio económico y cultural bajo: “Tenemos cultura gitana, que es muy pasional, y de hecho han tenido bastantes choques con otros... Sí también ha influido. La multiculturalidad del colegio quizá ha sido lo más importante para hacerlo” 4:5 (25:26). En el grupo de discusión se confirmaba esta apreciación: “Yo creo que todos estábamos especialmente sensibles con los valores” 8:3 (16:16). Los maestros de los otros dos centros manifiestan similares valoraciones. El programa se percibe como una respuesta a las necesidades detectadas de educar para la convivencia y formar en valores en contextos complejos pero sensibles a estas demandas. El director del centro *María Moliner* lo expresa así: “Toda la educación en valores que hagamos, aquí, por el alumnado, las familias..., es poca” 8:31 (133:133). Vamos a encontrar una posición unánime de compromiso hacia la educación en valores siendo para todo el profesorado fundamental: “creo que es muy importante” 1:13 (43:43), “me parece un punto importantísimo” 2:4 (15:16), “un tema imprescindible” 4:4 (23:23), “lo que aspiramos cuando educamos es al futuro del mañana, a un mundo mejor, si no basamos nuestra educación en valores eso no va a llegar” 5:6 (20:20), “Me parece que es fundamental trabajar en valores, y en una clase como la mía era muy necesario” 7:3 (18:19). Todos los docentes entrevistados mostraban un firme convencimiento de la necesidad de educar en valores expresando hacia éstas “el mayor compromiso” 6:6 (21:21), o como afirma la docente nº 7 estando “totalmente comprometida” 7:3 (19:19).

La curiosidad, el probar formas nuevas, también está en el origen del interés por participar en el proyecto: “Hacer cosas diferentes me parece bien. Y más en la escuela” 1:3 (12:12), “el trabajo era diferente a lo que estamos acostumbrados a hacer” 2:2 (12:12), “todo lo que suena a proyecto me interesa porque me saca del lío rutinario” 5:1 (13:13).

También les influirá el considerar que los temas que aborda el proyecto son realmente importantes. La actitud de partida del profesorado en torno a las competencias básicas o clave, como eje sobre el que gira el proyecto, puede condicionar de forma importante su aceptación y aplicación posterior. El panorama era mayoritariamente favorable al trabajo competencial, casi todos los docentes se muestran muy favorables a estos nuevos aprendizajes; para uno de los profesores es precisamente el trabajo de

competencias lo que primero le atrajo del proyecto: “Lo que me interesaba a mi mucho del proyecto es que era una nueva forma de programar y de establecer tareas” 3:1 (12:12), e insiste: “El hecho de poder hacer tareas que están realizadas y englobadas dentro de un mismo proyecto y que incluyen todas las áreas es lo que más me motivó. Y las posibilidades metodológicas que se pueden utilizar con ellas” 3:2 (12:12); el docente nº 6 lo expresa así: “el tipo de educación que impartimos a mí no me satisface. No me satisface que estemos dando materias por separado; que ahora demos Lenguaje, que ahora demos Matemáticas” 6:1 (13:13), por eso afirma: “me he dado cuenta de que el trabajo por competencias es lo esencial” 6:3 (14:14); “Creo que son muy útiles para la vida para complementar otras actividades que se realizan en el aula” 2:3 (14:14) nos dice otra docente, o como afirma la número 5, su actitud hacia las competencias es de “compromiso absoluto” 5:4 (16:16); los apoyos se repiten por otros informantes: “Me parece muy importante que el alumnado sea capaz de aplicar sus aprendizajes a la vida y hasta ahora no veníamos trabajando así” 7:2 (15:16). Otro profesor, sin embargo manifiesta repetidamente su rechazo, por considerar que las competencias están más al servicio del mundo empresarial que al de la educación del niño. El descontento con el actual sistema educativo se pone en evidencia: “Llevo 26 años trabajando. Pues yo creo que estamos en uno de los peores momentos de estos 26 años” 1:12 (26:26). Y, desde una valoración intermedia, hay quien afirma que “la competencia lingüística sí que me parece bastante importante. También la competencia matemática y la de aprender a pensar. Las demás me parecen un poco de relleno” 4:2 (18:18).

Los grupos de clase, a pesar de estar conformados para garantizar en lo posible la mayor homogeneidad entre ellos (tal y como se refleja en los proyectos educativos de los colegios), muestran, como es lógico por otra parte, características diferenciadas que influirán en la puesta en marcha del proyecto. Por ejemplo, en uno de los colegios dos de los grupos permitían buenas dinámicas de trabajo a pesar de su nivel académico: “El nivel no es muy bueno, pero se trabaja muy a gusto” 1:34 (71:71), nos dice uno de los docentes, que reconoce la importante carencia de recursos cognitivos de sus alumnos en una referencia clara al barrio en el que se ubica el centro:

a lo mejor nos vamos a Jesuitas, o nos vamos a un colegio de la Romareda..., o

sea si salimos del contexto del barrio de San José, de estos niños determinados y salimos a otros, es posible que tengan muchísimos más recursos, pero estos niños no. 1:41 (78:78)

La realidad de su aula: “mi clase era una de las clases con mayor porcentaje de minorías étnicas, de inmigrantes y gitanos, y algún niño se había incorporado también más tarde” 1:55 (80:80), explica para él las dificultades que a veces encontraban para resolver las tareas. Las diferencias entre los grupos eran formuladas por una docente: “No es lo mismo el grupo de (...), que los pones a trabajar y son máquinas, que esta clase, que los pones a trabajar y pierdes mucho tiempo porque habla uno, habla otro y se pierden” 4:32 (117:117). Precisamente el contar con diferentes grupos aula era percibido, en algún caso, como una sugerente posibilidad puesto que dos de ellos iban a realizar el programa y otros dos no tenían interés en aplicarlo: “Me parecía muy interesante que se pudiera hacer un estudio teniendo en cuenta que somos cuatro (aulas en 4º), dos sí y dos no” 5:2 (13:13). También las carencias de dotación del centro pueden tener su repercusión en ciertas partes del programa: “es una pena la limitación de recursos TIC” 3:23 (13:13).

La familias, parte importante de ese contexto, aunque se reconocen sus limitaciones, son puntualmente percibidas por una de las profesoras como muy colaboradoras: “Es que cualquier cosa que les pidas, la familias están detrás” 2:21 (43:43), “También estaba bien aceptado por los padres. Les gustaba el proyecto” 2:32 (61:61). “Los padres, te comento, han sabido lo del proyecto Alegría y les he hablado mucho de ello” 5:30 (56:56) nos dice otra docente.

Desde la consideración, ya formulada de que las categorías *Amenazas* y *Oportunidades* son parte del *Contexto* de estudio, al adentrarnos luego en aquellas se seguirá aportando información valiosa a los resultados de esta fase del modelo CIPP.

8.2 Resultados de la categoría *Entrada*

El enfoque del programa hacia las competencias es claramente reconocido por el profesorado: “Lo que estaba claro es que todo estaba enfocado desde el punto de vista de

las competencias” 1:19 (57:57). No se echa de menos el haber insistido más en ciertas competencias: “No, no recuerdo que especialmente, echara de menos alguna” 1:58 (102:102), “Creo que el peso que se da en el proyecto a las distintas competencias es el adecuado. Porque las que más se trabajan son las que creo que más hay que trabajar: la lingüística la matemática, la social y ciudadana...” 2:56 (95:95). Salvo un profesor que considera que la competencia cultural y artística queda un poco “flojilla” 3:43 (118:118). Aparece de nuevo, como en el contexto, la consideración de que el proyecto ofrece recursos diferentes:

Los libros de texto, al menos de momento, no tienen ese enfoque; resultan mucho más estructurados de forma tradicional en contenidos. Y estos materiales sí que presentaban todo integrado, competencias y valores. En ese sentido, sí que era un material muy distinto. 1:20 (58:58)

O en boca de otro docente:

Los libros, es que no hay más que lo que ves. - Haz este ejercicio, que es una continuidad de lo que has dado, de lo que puedes haber explicado en clase y ya está. Pero pensar, buscar información, compartir información, eso no lo tiene. 3:16 (43:43)

En consonancia con lo que las metodologías vinculadas al trabajo competencial sugieren parece interesante el carácter globalizado que ofrece las propuestas del proyecto: “la globalización. Y esa orientación para trabajar por proyectos. Yo creo que las tareas hay que trabajarlas por proyectos. Independientemente de la metodología que tú puedas utilizar. Creo que es lo prioritario” 3:3 (14:14).

El proyecto ofrece en su formulación una ayuda nada desdeñable para abordar la educación en valores e incluso la función tutorial: “cada vez que trabajábamos el proyecto en el fondo acababa convirtiéndose en una sesión de tutoría” 1:16 (54:54), “yo creo que los contenidos, los valores que se trabajaban eran muy adecuados. Sí, sí” 1:21 (60:60). “El proyecto es una forma de decir: - Mira, hay estos valores, hay que trabajar esta serie de valores de la convivencia y se programan a lo largo del curso-“ 3:10 (29:29). Se considera

de forma generalizada que el proyecto aborda suficientemente la educación en valores y no precisa de ampliación en este punto. La integración de la educación en valores con el resto de aprendizajes escolares y materias aparece como un punto fuerte del programa:

Va muy bien porque te relaciona directamente con las otras áreas. No es algo que queda ahí suelto, que era lo que hacíamos. Normalmente era eso lo que hacíamos. Programábamos los valores, las actividades de convivencia, pero quedaban ahí como el pegote, ¿no?, mientras que ahora todo queda bastante enlazado con todas las áreas, con lo cual puedes introducir esa acción de tutoría dentro de las áreas, que creo que es lo más positivo en cuanto al trabajo de valores. 3:11 (30:30)

Como acaba afirmando ese mismo docente: “lo bueno es la programación de esos valores y que están incluidos dentro del currículo ordinario. No son un pegote que colocas ahí” 3:12 (31:31).

Se valora también positivamente el hecho de que el proyecto posea la flexibilidad de trabajar por separando, si se quiere, partes del mismo (cuentos, tareas...) sin que pierdan su significado: “Es que hay materiales que son tan compactos, que son tan estancos... Cuando intentas sacar algo pierde todo su encanto. Éste no. La verdad es que el proyecto permite mucha flexibilidad a la hora de trabajarlo en el aula” 1:67 (115:115). Una docente hace esta consideración: “Lo podía o no podía adaptar a mi situación porque era un proyecto flexible y además los contenidos estaban ajustados a lo que estábamos viendo, aunque tampoco me hubiese preocupado que justamente no hubiéramos estado haciendo eso” 2:28 (54:54); e insiste: “Hay actividades que incluso así sueltas también se pueden aplicar. Si no quieres hacer todas, algunas serán de plástica, otras de lengua y las puedes seleccionar como un recurso” 2:35 (66:66). Así lo expresa otra informante: “es muy bonito, se puede adaptar; es muy bonito me refiero educativamente hablando y es muy bonito además” 5:11 (28:28), “esto está abierto. Tú esto lo coges y lo desmoronas cuando quieres y lo vuelves cuando quieres porque es algo global que luego puedes parcializar” 5:16 (34:34).

Los cuentos no presentaban dificultad y eran comprendidos y valorados muy positivamente por el alumnado, sin embargo, las tareas sí que les parecían difíciles tal y

como nos contaban en la entrevista grupal: “Algunas preguntas eran un poco difíciles.” 9:4 (36:36), lo que corrobora una docente: “Sí, les resultaban difíciles y demandaban más ayuda de la que a mí me hubiera gustado” 7:12 (45:45). El informante número 1 efectivamente cree que “Sí. Yo creo que sí” son complejas las propuestas 1:28 (67:67). Para uno de los informantes “algunas preguntas no son muy relevantes, no están bien formuladas...; o algunas son demasiado sencillas... A veces hay demasiado contraste entre algunas que son demasiado sencillas y algunas que son excesivamente complicadas” 6:7 (39:39). Los déficit en el nivel académico del alumnado (ya vistos en el contexto) pueden ser, para parte del profesorado, una posible explicación de la dificultad que encuentra el alumnado para resolver las tareas del proyecto: “Hay muchísima información que ellos no son capaces a través de la lectura de organizarla, estructurarla y manipularla para luego resolver un problema” 1:9 (20:20).

O quizá el que era una nueva forma de trabajo con nuevas exigencias cognitivas:

(...) no había sólo que extraer información. Había que interpretar información. Recuerdo incluso que un año las pruebas de diagnóstico fueron sobre todo de interpretar gráficos; y les cogía así un poco... Porque a lo mejor no estaban acostumbrados a ese tipo de planteamientos y eran incapaces de resolverlos porque no lo habían trabajado. Entonces me parece que lo de interpretar información es muy interesante. 2:10 (23:23)

Movilizar procesos cognitivos más complejos y ricos genera esa dificultad:

Sí que les resulta complejo, pero es porque las tareas no son ejercicios. Es a lo que íbamos antes. No es pregunta y respuesta automática. Tienen que reflexionar. Y eso es lo que más les cuesta, la reflexión. Ese es el gran *hándicap* de los chicos. 3:33 (89)

Sin embargo, se percibe como necesario afrontar esa dificultad pues al preguntar si piensan que esa complejidad de las tareas es un problema y que habría que simplificarlas e incluso reducir su nivel de exigencia curricular, responde:

No, no. Digo que es lo que más problemas tienen ellos para solucionar, no que haya que quitarlas. Precisamente son las que más nos convienen porque en el libro o en otros materiales no vienen. 3:34 (92:92)

Las limitaciones por temas económicos de hacer las fotocopias de las tareas a color son puestas de manifiesto pues frente al atractivo de su presentación digital con el cañón de proyección en el aula, las fichas se tenían que pasar luego en blanco y negro a los niños: “El material impreso que ellos manejaban, ahí sí que se notaba un gran contraste porque la fotocopia no tiene...” 1:22 (62:62). O: “lo me daba un poco de pena era que las fichas que eran tan bonitas, luego, cuando ya las fotocopiabas, se quedaban en blanco y negro” 2:24 (49:49), “Es que queda todo tan bonito, lo enseñas con el cañón y luego cuando presentas la ficha y en papel... Bueno está muy bien pero aunque resultó muy atractivo se quedaban ahí un poco chafados cuando lo veían así fotocopiado” 2:25 (51:51).

Los contenidos de trabajo se valoran positivamente pues se trata de “Algo que está programado, que está hecho para los chicos estos y que está programado a lo largo de todo el curso. Y algo globalizado, que es prioritario” 3:6 (18:18). Una docente especialista en Lengua inglesa pone el acento en una deficiencia subsanable: “Sí que hay que desarrollar más lo de inglés. Trabajarlo mucho más. Es quizá la única carencia que a lo mejor le veo. Por lo demás muy bien.” 4:8 (38:38). Incluso el docente que partía con mayores reticencias al trabajo por competencias concluye su entrevista favorablemente: “La verdad es que es un material majo, un material majo...” 1:69 (118:118).

Para acabar este punto, reseñar que no se perciben especiales complejidades para poder aplicar el programa. Incluso se habla de “fácil aplicación; también el que esté integrado en el currículo. Con metodologías diversas para que pueda aplicarlo cualquier persona. Y también..., digamos..., con un elemento motivante.” 3:13 (33:35). Y de ser un proyecto exhaustivo: “Yo creo que es un proyecto muy completo a todos los niveles.” 4:7 (37:37). Recordemos, además, que el análisis DAFO aportará, con las *Debilidades* y *Fortalezas*, más resultados a esta fase de *Entrada* que estamos evaluando.

8.3 Resultados de la categoría *Proceso*

Asumiendo que las condiciones en las que se desarrolla el programa, el cómo lo aplica cada docente y las características del alumnado, como condicionantes inmediatos pueden ser más determinantes para el éxito o fracaso de un programa que su calidad intrínseca (González Soto, 2011), el conocimiento de la realidad educativa de las aulas, sugería una propuesta abierta y adaptable.

Consciente de la realidad de los centros, en modo alguno el programa pretende que el profesorado aplique a *raja tabla* cada propuesta de aprendizaje: “ya sabes cómo es la situación en la escuela, en los que hay que celebrar no sé cuántos, y ya te han trastornado los planes que llevas.” 1:26 (65:65), comentaba un profesor. Por ello, hay una línea sugerida de aplicación, una temporalización detallada pero no prescriptiva.

El profesorado lo ha implementado con la flexibilidad que han considerado, que ha ido desde quienes lo han llevado a la práctica casi tal cual se sugería: “Sí, en realidad básicamente sí” 6:26 (47:47), o con pequeñas excepciones: “Pues al principio sí que lo aplicaba exactamente como estaba pero luego al final, sobre todo el último mes... Es que también supongo que llegaron las pruebas de diagnóstico y el último tema lo hice ya un poco...” 2:29 (56:56), hasta quienes respetando la temporalización de los cuentos y tareas, reconocen haber modificado o incluso eliminado alguna tarea: “Modificar algunas cosas..., quizás sí. Y también quitar alguna tarea, también” 3:29 (80:80), o haberlo aplicado de modo “aproximado” 1:25 (65:65); “ha habido modificaciones. La parte principal, las tareas competenciales sí que se han trabajado todas, pero las de inglés, por ejemplo no. Las de educación física tampoco porque la profesora llevaba su programación y no se han hecho” 7:9 (39:39).

Mientras que algunos docentes asignaron en sus horarios un tiempo semanal específico para trabajar el proyecto: “Los miércoles era el día del proyecto. Y ya lo teníamos estructurado por semanas. Entonces cada miércoles hacía lo que correspondía a esa semana y así me resultó muy fácil” 2:26 (53:53), otros docentes lo hacían según surgían las cosas:

El proyecto lo aplicaba dependiendo cuándo me fuera bien. No decía: - Hoy toca o no toca, lo tengo que aplicar corriendo...- No, no. Cuando me va bien. Y siempre con tiempo. Sueles sacar el tiempo, Siempre hay un tiempo en el que lo puedes meter. Sí, sí. 3:27 (76:76)

Si bien respetando la temporalización mensual de los cuentos y los contenidos de trabajo: “Lo que es la temporalización sí, porque coincidía con la temporalización que tenemos” 3:28 (79:79). No opina lo mismo otra docente que tampoco asignó un tiempo específico: “La verdad es que a mí me ha gustado mucho. Lo que pasa es que no tenemos tiempo. O sea, a este proyecto se le puede sacar por todos los lados, por todos los lados, se puede trabajar... Pero no hay tiempo.” 4:14 (55:55). “Yo lo que hacía era buscar los momentos más tranquilos, cuando más tiempo tenía seguido” 5:20 (46:46) dice otra maestra que tampoco tenía tiempos fijos. Concretar en el horario semanal un tiempo para el proyecto facilitaba la organización del trabajo: “Me lo estructuré así, un día a la semana, porque me resulta más fácil de organizar y así ellos saben cada día lo que les toca” 2:27 (54:54). O bien: “cogí una sesión de lengua y otra de cono que tenía por la tarde y las junté. No lo cargas todo a una asignatura y puedes seguir adelante con el temario. Me ayudó a organizarme” 8:35 (157:157). El contexto de partida condicionaba, sin duda, las posibilidades de puesta en marcha, pero planificar los momentos de trabajo era de ayuda:

Hemos dedicado normalmente un par de clases semanales al proyecto. Generalmente lo hacíamos por las mañanas aprovechando alguna clase de lengua o matemáticas. Intentaba hacer todas las tareas pero a veces era difícil porque se acumulaban muchas cosas. Cuando empecé a trabajar con el proyecto yo ya tenía mis programaciones hechas por lo que me resultó difícil aplicar todo según lo previsto. 7:7 (36:36)

A nivel metodológico se pasó de formulas de trabajo más individualizadas, en parejas o tríos, a propuesta de grupos mayores. Un maestro se posicionaba claramente: “Yo he aplicado el proyecto desde métodos cooperativos” 3:19 (51:51). Y continúa:

(...) grupos de 4 ó 5 niños. Depende del número de niños en clase. Hace dos años

eran de 4 y este año son de 5. Depende. Pero cada uno tiene su función. Entonces, a partir de ahí, trabajan como un grupo y se evalúa al grupo entero. 3:20 (54:54).

Otro nos dice: “Los tenía por grupos y el trabajo éste era mucho más favorable para trabajarlo en ese ambiente de grupo, con el compañero que me ayuda, que lo que yo no entiendo se lo pregunto al otro...” 1:29 (67:67). O incluso gran grupo: “en muchas ocasiones acababa utilizando una estrategia de gran grupo, de decir: vamos a avanzar haciéndolo todos a la vez. Entonces, tú lees, tú escribes, ¿A esto qué contestamos?...” 1:30 (67:67). Una docente, a pesar de no trabajar habitualmente en gran grupo, encontró esta fórmula muy idónea para el proyecto: “Pues es que la mayoría las hacíamos todos a la vez. Leíamos el cuento y hacíamos las actividades juntos.” 2:36 (68:68). El uso de metodologías cooperativas, más o menos sistematizadas, ha sido frecuente.

Por otro lado, se evidencia algún desajuste entre la fórmula propuesta para evaluar las tareas y competencias y la forma en que se aplica en la práctica la evaluación: “si te soy sincero, la evaluación no era lo que más me preocupaba” 1:32 (70:70). El trabajar en grupo las tareas no facilitaba la evaluación individualizada de las tareas: “al hacerlo todos a la vez, al final todos tenían todo bien porque si lo van haciendo por su cuenta, individualmente, pueden darse dificultades, pero al hacerlo juntos no había problema” 2:39 (71:71), pero esto no preocupaba a esta docente porque: “tampoco le di mucha importancia a tener que evaluar” 2:40 (72:72). Para otra informante, trabajando individualmente o en grupos cooperativos, respecto a la evaluación del alumnado: “No ha habido problema con eso. Las tareas se evaluaban con facilidad y pasar la nota a competencias era sencillo” 7:13 (48:48), al igual que este otro maestro al que la evaluación no le supuso dificultades: “No... Porque al final lo que hago es integrar la tarea como una actividad más de la clase, con lo cual la evalúo como una más” 3:35 (95:96). La evaluación no se percibía como dificultosa: “No, está muy bien especificado todo. Cada pregunta con su correspondiente epígrafe de si es competencia lingüística o si es competencia matemática” 6:13 (60:60).

El número 3, que habitualmente trabajó con grupos cooperativos de 4-5 niños, mantuvo un riguroso registro de la evaluación de las tareas: “El método de trabajo era ese. Se daba la tarea al grupo, el grupo hacía, el grupo evaluaba... Pero además de que

evaluaba al grupo por completo, ese trabajo sí que lo evaluaba luego individualmente.” 3:26 (74:74). E incorporó una interesante aplicación de las tareas como fórmula de evaluación sumativa: “algunas de estas tareas las he aprovechado para evaluar, como sistema o instrumentos de evaluación. Es decir, en vez de buscar o hacer yo una tarea de evaluación, he dicho: - ésta me va de cine, la aprovecho y punto –“ 3:30 (82:82).

La puesta en marcha de los recursos TIC que ofrecían los juegos de ordenador de los distintos cuentos no se llevó a cabo en casi ningún grupo de los colegios que participaron en estos instrumentos. En la entrevista grupal los niños fueron rotundos al afirmar que “No” habían hecho los juegos de ordenador 9:10 (54:54). Como se dijo en el grupo de discusión: “el problema con los juegos TIC, es que lo intenté un día descargar y bueno... Fue caótico porque no nos funcionaba internet, y dije: - bueno, lo dejamos para otra ocasión -. “8:10 (35:35).

Cuando triangulamos esta información sobre los recursos TIC, con las valoraciones dadas en los cuestionarios a la competencia digital o los datos sobre motivación del alumnado, nos damos cuenta de la importancia de los procesos de implementación de un programa en los resultados del mismo.

8.4 Resultados de la categoría *Resultados*

Al tratarse de una *macrocategoría*, habremos de considerar los resultados de las categorías que la integran: *Competencias*, *Valores*, *Motivación* y *Mejora*.

8.5 Resultados de la categoría *Competencias*

Tras constatar la necesidad percibida en el contexto de desarrollar las competencias del alumnado y cómo el diseño del programa responde, desde la percepción de los docentes, a esta necesidad, en esta categoría analizamos los resultados obtenidos contrastando el juicio de los tutores implicados. Enseguida se constata que la valoración global de los resultados del proyecto en relación a las competencias básicas/clave es muy satisfactoria en los todos los maestros implicados. Al interrogar al profesorado sobre ello

nos cuentan: “yo creo que era positivo” 1:52 (91:91), “en cuanto a las competencias básicas... Sí, desde luego que era útil” 2:44 (75:75); esta misma maestra ampliando su valoración responde:

Muy adecuado. Está todo muy bien estructurado, variado y la verdad es que muy bien. A mí me encantó como estaba planteado. Además es que va de esos temas, las competencias básicas, que sabemos que hay que trabajarlas, pero que a veces nos cuesta mucho preparar o ver cómo lo combinamos con lo que tenemos. Y aquí estaba todo perfectamente estructurado. 2:51 (86:86)

El resto de docentes insiste en la misma línea de respuestas: “¡Ah yo... Muy bien eh! Yo creo que muy bien, muy bien. Yo creo que cumple perfectamente con los objetivos que podemos tener de competencias básicas, pero prácticamente en todas.” 3:39 (109:109), “la valoración es muy positiva. Muy positiva.” 4:28 (96:96), “A las competencias básicas les falta el aterrizar en hacer proyectos como éstos” 5:36 (74:74); la valoración global sobre los resultados en estos aprendizajes es percibida como “excelente. Muy bien” 6:20 (72:72), o “Pienso que muy bien. Trabajar de esa forma, con tareas globalizadas y los cuentos permite trabajar de forma competencial” 7:17 (55:55).

8.6 Resultados de la categoría *Valores*

El profesorado considera que los valores trabajados en el proyecto hacían emerger situaciones en la vida del niño que se podían poner en común en los debates o asambleas: “Sí, sí... en ese sentido, sí que favorecía que salieran situaciones reales que ellos vivían y que luego podían discutir. O incluso hacer una valoración de cómo podrían haberlo resuelto si no lo habían afrontado bien.” 1:71 (55:55). Los debates surgidos con el alumnado fueron gratificantes y útiles: “resultaron actividades muy bonitas de las que te vas satisfecha. Notabas que habían servido para algo y también que ellos también lo valoraron. Los niños tuvieron conversaciones muy ricas...” 2:5 (16:16), “fue una forma de trabajar la personalidad que si no hubiéramos tenido el proyecto seguramente no hubiera surgido” 2:12 (24:24), “las actividades fueron muy interesantes, y los diálogos que surgieron a partir de esas actividades también. A veces me daba pena no haberlo grabado

porque para ser niños tan pequeños algunos diálogos eran... Me dio pena no gravarlos, pero bueno..." 2:57 (97:97). No es la única docente que repara en los debates que propicia el trabajo en valores: "la verdad es que han surgido debates muy bueno, muy buenos, a raíz de los cuentos o los temas que se trabajaban." 4:13 (54:54)

El resto de informantes manifiesta parecidas opiniones sobre cómo se trabajan los valores: "muy bien, porque da una oportunidad de incidir un poco en diferentes valores y eso va calando ahí" 6:22 (80:80), "los cuentos, lo que contaban, eran muy profundo y les enganchaban" 7:16 (52:52). Los valores "Se trabajan perfectamente" 5:41 (91:91). Haciendo alusión a los alumnos, esta maestra cuenta: "algunos han dicho, no con estas palabras: -pero es que yo este trimestre he crecido, me he unido más a mis compañeros-; y es como si quisieran decir: -estoy aprendiendo con el corazón-" 5:31 (56:56). Resultó significativo comprobar, al triangular los instrumentos de evaluación, como al preguntar a los niños del curso 2011/2012 qué cosas habían aprendido con el proyecto, la respuesta mayoritaria hacía referencia a los valores.

8.7 Resultados de la categoría *Motivación*

El proyecto resultó interesante para los niños y: "sobre todo valioso porque les resultó muy atractivo" 2:42 (74:74), especialmente al principio. Cuando indagamos en si la motivación del alumno aumentó con el programa, encontramos: "Sí, sí. Se nota bastante. Sí. Bueno, el que no trabaja, no trabaja nunca, en eso no hay *tutía*, pero sí que es cierto que incluso los que acostumbran a no hacer nada, las tareas sí que las solían terminar" 3:38 (106:106), o: "Sí, sí, y sobre todo al principio. Y luego ya, pues supongo que como todo, cuando llevas tiempo haciendo algo no resulta tan novedoso como al principio, pero al comenzar fue altamente motivante." 2:47 (77:77).

Docentes y alumnado coinciden en la bajada de la motivación manifestada por los niños en el último o dos últimos meses de trabajo del proyecto: "Empezaron con muchísimas ganas. Les encantó la idea. Fantástico. Los primeros meses les encantó, pero fueron desinflándose. Y sobre todo, si no recuerdo mal los dos últimos cuentos. " 1:46 (82:82). Como afirma este docente: "todo el proyecto sigue un esquema muy repetitivo....

Es decir, cuento, tarea...” 1:47 (84:84). “Yo supongo que es la evolución normal, que a final de curso uno está más cansado. No es que no les gustara, ni que lo hicieran de mala gana ni mucho menos, pero sí que es verdad que al final ya no es esa emoción de lo nuevo.” 2:49 (82:82), nos dice otra profesora. Como decían los niños en la entrevista grupal: “Era más entretenido al principio” 9:7 (46:46). Nuevas posibles causas se barajan para esta pérdida de motivación: “Los dos últimos meses hacía más calor, están más cansados...” 1:49 (85:85). O:

Si claro supongo que a final de curso las fuerzas, las de ellos, las de nosotros ya estaban... Supongo que las cosas tampoco las presentábamos igual, con el mismo entusiasmo y además al final recuerdo que hizo mucho calor. Fue complicado pero no ya por el proyecto sino por el curso en sí. Mayo fue complicado. 2:48 (80:80)

Los cuentos, a juicio de los docentes, atrajeron mucho a los niños que incluso los leían en su tiempo libre de lectura: “alguna tarde en la que yo dejaba tiempo para la lectura libre y podían coger el libro. Lo cierto es que estaba muy solicitado. 2:15 (29:29).

“Yo creo que sí. Los cuentos les gustaban mucho. Yo creía que los dibujos de los cuentos eran muy infantiles para esta edad pero luego los cuentos, lo que contaban, eran muy profundo y les enganchaban. Los cuentos estaban en la biblioteca de aula y los han cogido muy a menudo para verlos y leerlos. Se les ha dado mucho uso” 7.15 (52:52)

Similar apreciación vuelve a aparecer en otra maestra: “Pero el cuento sí. Tú les decías: - La abeja Berta - Y sí. De hecho cuando les mandaba lectura libre, muchas veces se cogían el libro de la abeja Berta. O sea, el proyecto les ha gustado; otra cosa son los ejercicios o las tareas” 4:24 (87:87). Esta docente, con un grupo poco predispuesto al trabajo académico, nos apunta: “el cuento en sí les ha gustado mucho. Lo que no les ha gustado es tener que trabajar.” 4:23 (86:86). Y es que no atrae lo mismo el cuento que la tarea escrita: “Pues a la hora de la lectura, del cuento y del debate..., de lo oral, muy bien. A la hora de hacer los ejercicios... Eso de ponerse a trabajar sobre algo que les había divertido...” 4:22 (86:86).

La opinión de los niños es que lo más atractivo del proyecto son las clases de Educación Física en las que se les presentan los cuentos motores y los cuentos en sí. Siempre hay quien nos va a decir en la entrevista grupal que: “A mí me ha encantado todo” 6:2 (20:20), o como dicen otros alumnos: “Los cuentos eran muy divertidos y las fichas también, aunque a veces liaban.” 6:13 (102:102), o eran “un poco aburridas (...) porque había muchas” 6:6 (38:40). La complejidad de algunas actividades puede ser un condicionante negativo para algunos alumnos: “Sí, les resultaban difíciles y demandaban más ayuda de la que a mí me hubiera gustado” 7.12 (45:45), aunque no todos los docentes creen que las tareas les resultaran a los niños excesivamente difíciles: “Pues..., no, no excesivamente, lo normal” 6:12 (55:55), “Yo creo que..., les ha gustado, pero les exigía esfuerzo” 6:18 (69:69)

La metodología de trabajo se antoja más motivadora y no sólo para los niños: “Sí y para mí también. Pero es que además surgieron cosas también muy interesantes.” 2:22 (45:45), nos revela una profesora que se siente: “muy satisfecha por hacer algo que les gusta y ver qué están aprendiendo” 2:43 (74:74).

8.8 Resultados de la categoría *Mejora*

Los resultados positivos no previstos, ni relacionados con los objetivos de la investigación, se manifiestan de forma singular según un docente u otro. La profesora 2 expone que el trabajar el proyecto ha promovido cambios en sus planteamientos metodológicos en el aula: “Pues este año la verdad es que estoy cambiando mi forma de trabajar e incluso estoy incluyendo formas diferentes en base a proyectos o centros de interés” 2:17 (33:33), “Sí, el proyecto te anima a plantear temas diferentes, formas diferentes de trabajar con los niños.” 2:20 (47:47). El proyecto le ha ayudado a replantearse en alguna medida su forma de trabajo:

Estoy apartando el libro y sobre todo en conocimiento del medio y lenguaje. Porque creo que es algo que hay que hacer poco a poco. Y creo que el proyecto me sirvió para reflexionar y para ver otras formas de trabajar diferentes y no sólo terminar haciendo las actividades del libro que resultan demasiado mecánicas;

siempre todo muy estructurado, de la misma forma..., por lo que fue enriquecedor al plantear diferentes formas de trabajar de interpretar, de reflexionar... 2: 18 (34:34)

Ha invitado a otear nuevos caminos: “Supongo que a mí me abrió la mente de hacer cosas diferentes a lo que estamos acostumbrados y supongo que eso es algo muy importante.” 2:23 (47:47), “además esto da luces para que a otros se les ocurran otros proyectos” 5:43 (94:94).

La satisfacción personal del profesorado por el trabajo realizado no se proponía como objetivo a perseguir pero es un buen indicador de su valoración global: “Yo me siento muy satisfecha por hacer algo que les gusta y ver qué están aprendiendo” 2:43 (74:74). Y que las familias lo perciban positivamente también: “se llegaba bien, y si no, se mandaba para casa. También estaba bien aceptado por los padres. Les gustaba el proyecto” 2:32 (61:61), “A las familias también les ha gustado mucho” 6:17 (63:63). Para un maestro, el formato de tareas le vino muy bien para mejorar la información que daba a las familias:

“Entonces con estas pruebas (las tareas) hay mucha información. Ya ves que las tengo aquí todas, y he tenido una tutoría individual con cada padre y les he enseñado las pruebas, les he enseñado las puntuaciones de las pruebas. Y luego les he dando algunos ejemplos de las cosas en que han fallado” 6:15 (61:61)

Varios docentes hacen mención a la utilidad del proyecto para reforzar los contenidos curriculares de las distintas áreas: “permite dar un repaso a todos los contenidos” 3:24 (68:68), “Fue una forma de reforzar los contenidos que se estaban trabajando en el curso” 2:41 (74:74). O para evaluar al alumnado: “algunas de estas tareas las he aprovechado para evaluar, como sistema o instrumentos de evaluación. Es decir, en vez de buscar o hacer yo una tarea de evaluación, he dicho: - ésta me va de cine, la aprovecho y punto -” 3:30 (82:82).

La mejora del rendimiento del alumnado se valora de forma desigual, así frente a quien opina que: “Si lo comparamos con el rendimiento habitual del alumnado, yo digo

que ha sido bastante bueno. Bastante bueno.” 3:37 (102:102), la profesora que se lamentaba de la escasa disposición de su grupo para el trabajo, cree que: “Ha sido el normal. Ni por arriba ni por abajo. El mismo que puede haber en matemáticas o en lengua. El que va bien, va bien, y el que va mal, va mal.” 4:2 (82:82).

8.9 Resultados de la categoría *Debilidades*

Los resultados de las cuatro siguientes categorías se nutren casi exclusivamente de los datos aportados por la técnica DAFO aplicada en el grupo de discusión.

Las debilidades del programa se asocian por naturaleza a la categoría Entrada. Lo expuesto aquí se conecta directamente con los resultados allí reflejados. La conexión de las tareas con los contenidos curriculares es percibida por algún profesor como una limitación del programa pues impide trasladar el trabajo de una tarea de un trimestre a otro, o dificulta el aplicarlas si se tiene una programación distinta a la que se tomó de partida para el proyecto. “En ese aspecto es un poco rígido” 8:19 (73:73), declara el profesor:

“el proyecto está muy relacionado con cómo nosotros tenemos temporalizados los contenidos de cada una de esas áreas. A eso me refería. Quiero decir, que en el momento que cambiemos la temporalización, adiós. Es decir, cambiamos la temporalización y ya no podríamos seguir estrictamente las tareas como están, porque los contenidos están unidos a ellas.” 8:20 (84:84)

“El formato que hay lo que hace es que te permite dar un repaso a todos los contenidos que hay, pero para eso los contenidos tienen que estar programados en ese tiempo, que sería una de las limitaciones que tiene” 3:24 (68:68). A otros docentes, les encanta que todo esté así de organizado pues facilita trabajarlos en el aula, como ya hemos visto antes, y de hecho, el mismo docente que expone esa posible debilidad, la plantea luego como una de las principales fortalezas del proyecto al aplicarlo en ese colegio concreto.

Según vimos, los primeros cursos de aplicación se empezó trabajando con 4 tareas por cuenta de forma que una tarea se mandaba para casa como deberes; este planteamiento suscitó pronto una clara debilidad del programa que se resolvió sin mayores consecuencias eliminando en los siguientes cursos esa tarea:

“Y otro gran problema que veo son las tareas que tienen que hacer en casa. Los chicos que están más acostumbrados a reflexionar son los que hablan más con los papás. Generalmente. Los que más hablan con los papás son los que siempre hacen las tareas que hay que hacer en casa. Pero no es la gran mayoría, ese es el problema” 3:56 (93:93)

La pérdida de motivación inicial de los niños vincula con factores internos y externos del proyecto. En cuanto a las debilidades internas ya ha quedado suficientemente comentado el carácter repetitivo de las propuestas de tareas: “Sí porque quizás es muy repetitivo siempre el mismo modelo de tareas” 3:50 (135:135), y con qué alternativas solventarlo, como se ampliará en las propuestas de mejora del programa.

8.10. Resultados de la categoría *Amenazas*

Cuando las dificultades vienen de fuera del programa estamos ante amenazas del contexto, como, por ejemplo, el natural agotamiento que impone el final del curso:

Yo veo que en mayo ya estamos todos muy cansados. Además el año pasado sí que hizo mucho calor. Yo lo hacía los miércoles por la tarde y uff... Pero no ya por el proyecto, sino como todas las asignaturas, que en mayo ya vamos... 8:17 (65:65)

La falta de recursos informáticos se percibe como una importante dificultad para desarrollar la parte TIC del programa: “Es una pena la limitación de recursos TIC” 3:52 (57:57).

A veces la misma organización escolar origina dificultades que hay que gestionar como en el caso de los tutores de uno de los centros por su condición bilingüe: “como es

bilingüe..., como tutora estoy muy poco tiempo. Además comparto, como si fuera una cotutoría con (...) y de pronto cuando estás haciendo algo muy interesante como este proyecto, te tienes que ir a dar matemáticas”. 5:19 (46:46).

Aunque las condiciones y características de las familias no se perciben como una amenaza, en algunos casos, encontramos realidades que suponen una auténtica dificultad para la colaboración familia-escuela: “Muchas desconocen el idioma y hay que facilitarles las cosas. No es desinterés, es que no llegan a enterarse de lo que haces, aunque les mandes la fotocopia.” 8:37 (166:166) (la fotocopia hace referencia a la ficha de información y colaboración que se manda a las familias al inicio de cada cuento).

La última amenaza que aflora acaparó gran parte del debate del grupo de discusión con disquisiciones ajenas al proyecto pero perfectamente comprensibles ante la realidad que la educación pública estaba viviendo en esos momentos de profunda crisis económica (¿y de valores?): “La situación actual de la educación. Esa es la principal amenaza” 8:33 (249:249).

8.11. Resultados de la categoría *Fortalezas*

La primera fortaleza que se pone en el tablero es la educación en valores. Dos profesoras coinciden, de hecho, en que fue una lástima no haber grabado los debates que surgían al hablar de los cuentos y sus valores. Para otra maestra:

“es un proyecto muy rico, porque solo con coger los libros que te vas a llevar ahora (los cuentos del proyecto) ya te enriquece; leyendo en voz alta, parando en cada momento, porque todo es un valor, todo lo puedes relacionar con algo que nos ha pasado en clase” 5:13 (30:30).

Los vínculos afectivos que se establecen entre los niños y los personajes de los cuentos, junto con las ambientaciones que sirven de centro de interés de las propuestas de trabajo, son también apreciados como una fortaleza por el profesor de Educación Física en el grupo de discusión:

A mí me gusta mucho la contextualización que tiene. De cara al trabajo de las competencias, el hecho de que haya un hilo conductor, que sean unos personajes con un marcado carácter afectivo y en los que se establece un vínculo con los chicos; vamos los chicos hacia la abeja, el abuelo y tal, me parece, más allá de las competencias, toda la educación en valores que lleva. Y eso me parece una gran fortaleza: los vínculos que se establecen con las historias y con los personajes. 8:2 (15:15)

Llevar al aula una forma distinta de trabajar por competencias también es bien recibido: “aparte de los valores, la forma de trabajar en competencias. Se presentaban las actividades de forma distinta a como lo hacemos en clase. Se presentaban y se interpretaban de forma diferente a los ejercicios que hacemos en clase” 8:4 (19:19), valorando positivamente que el programa “no parece los contenidos, ni los conocimientos, ni siquiera las actividades; ahora solo escribir, ahora solo matemáticas y de ahí no nos salimos” 5:9 (25:25).

Lo que antes podía aparecer como una debilidad es paradójicamente visto también como una fortaleza: “Otra parte importante es que está muy directamente relacionado con las áreas; áreas, contenidos y objetivos que tratamos” 8:6 (21:21), hasta el punto de considerar que las tres fortalezas básicas serían, para ese mismo profesor: “La educación en valores, las competencias básicas y las áreas, la relación con los contenidos, objetivos que estamos trabajando” 8:8 (28:28). La posible rigidez de planificar las tareas incluyendo contenidos curriculares se ve en este caso compensada por la facilidad de llevarlo al día a día, aun con las consabidas dificultades del final de curso:

Es que lo bueno del proyecto es que si lo vas llevando bien. Cada mes con sus actividades y tal, lo tienes planificado al día. Es que iba corrido, iba de cine. Yo no me he sentido agobiado en ningún momento. Quizá al final, en este trimestre, que se nos ha echado encima. 8:24 8103:13)

Para una docente que le anime a ella ya es un excelente primer paso:

“la primera característica de la que yo partiría, seguro, seguro es de que sea

motivante; que en el momento en que ya lo despliegas para ti como docente ya te anima. Y es que ese propio ánimo o alegría que te da, va a hacer que lo transmitas para que lo recepcionen con alegría” 5:7 (24:24)

También se considera bastante importante la diversidad de formatos que ofrece la versión digital, para poder ver, leer o escuchar los cuentos: “El hecho de que esté en formato libro y luego también en formato digital te permite trabajar también de otra manera” 8:9 (29:29). Te abre opciones:

Yo creo que es bastante importante. No sólo tener el libro para leer el cuento, si no que lo puedes ir pasando de otra manera. Puedes hacer que los chicos escuchen el cuento, y luego hacerles las preguntas con lo cual trabajas la otra parte del área de Lengua, la comprensión oral. También considero que eso es bastante importante. 8:9 (31:31)

O como dice una maestra:

“este mismo proyecto deja muchas ventanas abiertas a que cualquier proyecto a iniciativa del alumnado, o algo que se te ocurre porque paseando, yo que tengo siempre un duende aquí, pues tienes la ventana abierta para a partir de este proyecto trabajarlo”.5:15 (30:30)

La flexibilidad metodológica del programa es así sentida como una fortaleza: “Hay otra cosa también importante y es que a nivel metodológico se puede trabajar de cualquier manera. No sólo de la forma tradicional” 8:12 (42:42), y se muestra como una virtud añadida y aceptada por todo el profesorado:

“3: Sí, yo lo he trabajado de forma cooperativa, pero que se puede trabajar de cualquier otra manera. En parejas, individual, en grupo, en pequeño grupo...

2: Nosotros lo trabajábamos toda la clase junta. Todos a la vez. Yo creo que fue la única actividad que hice así.” 8:13 (44:45)

8.12. Resultados de la categoría *Oportunidades*

Las oportunidades las ofrecen el contexto y en ese ámbito nos moveremos. En el *CPEIP María Moliner*, un claustro claramente posicionado con los valores, con una trayectoria de trabajo en esa línea que se remonta muchos cursos atrás, fue la gran oportunidad de partida para enganchar al profesorado con el proyecto: “Yo creo que todos estábamos especialmente sensibles con los valores, ¿no? Que a todos nos interesan” 8:3 (16:16). En los otros colegios la oportunidad vino dada por la propia iniciativa e interés de los docentes de aplicarlo. Las familias, con su diversidad, aceptando que: “Pues como en todo. Las que se implican ayudan en todo, se implicaron mucho en el proyecto y lo valoraron. Otras no” (8:38 (160:160), son vistas: “más como una oportunidad que como una amenaza” 8:36 (164:164).

8.13. Resultados de la categoría *Futuro*

Al tratarse de una *macrocategoría*, habremos de considerar los resultados de las categorías que la integran: *Mejora*, *Propuestas* y *Proyección*. La primera de estas categorías ya ha sido comentada.

8.14. Resultados de la categoría *Propuestas*

Esta categoría se considera esencial en el estudio pues es una fuente esencial de la que pueden manar las propuestas de mejora que den sentido y utilidad a la evaluación del programa.

La caída de la motivación en el tramo final del proyecto lleva a propuestas de cambio en el formato de las tareas que son bien aceptadas por los docentes; por ejemplo a alterar el repetitivo modelo de las tareas competenciales de trabajo introduciendo en cada cuento alguna tarea de pensamiento científico, destrezas de pensamiento (Swartz *et al.* 2013) o alguna investigación digital tipo webquest: “Sí, puede ser, sobre todo al final que es cuando ya pueden estar más cansados, sorprenderles.” 1:50 (87:87). En el mismo sentido se manifiesta la profesora 2: “Sobre todo al final algo que les resulte atractivo dentro del

proyecto y que sea diferente en la forma de presentarlo. Eso sí que sería muy interesante.” 2:50 (84:84). Hay que tener presente que los docentes entrevistados en el curso 2011/2012 trabajaron, en casi todos los cuentos, 4 tareas competenciales, mientras que en cursos sucesivos se redujo a 3 por cuento; aun así para alguna maestra el número no era excesivo: “Bueno, a lo mejor sí, pero yo creo que se llegaba bien. Sí, se llegaba bien, y si no, se mandaba para casa” 2:31 (61:61).

Trabajar las tareas a partir de fotocopias a color no parece, en el contexto actual de crisis, una propuesta razonable aunque se sugiera: “Cómo conseguir que mantenga el atractivo en todo momento. Es decir desde el momento en que se le presenta con el cañón, que eso sí que está logrado, hasta el momento en que trabaja individualmente con la hoja de papel; la ficha pierde mucho, pierde el color, la vistosidad...” 1:62 (107:107). De hecho los mismos niños ofrecen alternativas como hacer más cortas las tareas, no tan difíciles: “Yo pienso que los ejercicios podían ser un poco más cortos, y que no liaran tanto. Para hacerlos más fáciles” 9:16 (116:116); o que incluyan “algún chiste o adivinanza” 9:8, (49:49) para que sean un poco más divertidas. La profesora 4 intuye, incluso, otra medida que contribuiría a mejorar la motivación por las fichas de trabajo en que se presentan las tareas, ilustrar también las tareas con los personajes de los cuentos:

Sí, porque ellos se veían reflejados en la abeja Berta (...). Ellos veían que las tareas no tenían que ver con sus personajes, que eran algo distinto. Las tareas estaban ligadas con el cuento pero les costaba ver esa conexión. Si la abeja Berta es la que les pide que investiguen... 4:27 (93:93)

Aunque la opinión general es que el trabajo en valores es ya suficientemente exhaustivo, hay una propuesta para ampliar los recursos disponibles de cara a la función tutorial: “Podría ser interesante, ya que trabajábamos los valores, tener otras dinámicas, poesías o actividades para complementarlo.” 2:58 (99:99).

La posibilidad de poder optar a realizar las tareas, o parte de ellas, a través del ordenador choca contra el escaso equipamiento disponible: “Eché de menos que se pudiera hacer de forma digital” 3:22 (57:57), manifiesta un profesor. Una maestra propone trabajar

más una competencia: “Sí, la informática” 5:37 (83:83), pero apenas se saca partido a los juegos TIC que acompañan a cada cuento aunque se propongan otras opciones:

“Mi propuesta sería, por una lado, que en vez de dejar esto para el final, les digamos: “vamos a hacer este juegucito” para que luego ellos en casa entren y tal; y por otro lado que en cada una de las unidades hubiese una propuesta tipo a lo que te estoy diciendo de un resumen, un Word: ¿qué te ha parecido a ti?, lo que has hecho en casa, lo que has hecho aquí, lo que has hecho en educación física, el propio cuento... 5:40 (86:86)

La solución para poder trabajar los juegos TIC en el aula de informática surge en el grupo de discusión tan fácil que es una pena el que no se haya aplicado otros cursos: “En la sala de informática. Que nos ponga un acceso directo y que con un click podamos trabajar.” 8:11 (41:41). A los niños también se les ocurren ideas sencillas que hubieran solucionado los problemas de acceso a los juegos TIC: “¿Por qué no hacéis un CD para los niños, hacéis copias y así tenemos los juegos en casa? “ 9:15 (111:111). “Podía ser una sorpresa a final de curso que los profesores nos dieran el CD de regalo.” 6:15 (113:113), propone entusiasmado otro niño.

Las actividades de plástica pueden mejorar incorporando “un poco más de manipulación por parte de los chavales” 3:40 (113:113) y dado que el papel es lo que más acostumbrados están a manejar los niños: “Toquemos otras cosas, otros materiales.” 3:41 (115:115). Junto a la plástica, se propone introducir alguna conexión con músicos, escritores o pintores, para mejorar el trabajo de la competencia cultural y artística (3:42).

Surge el debate en torno a la posibilidad de que las tareas se centraran sólo en las competencias y valores, desconectadas de los contenidos de las áreas, para permitir que cualquier docente, al margen de cómo tenga estructurados los contenidos en su programación las pudiera usar sin problemas:

Tal y como está hecho, que está programado y secuenciado con nuestras programaciones, para nosotros de cine. Porque nosotros lo tenemos secuenciado de esa manera. Pero si hay otras personas que lo quieren aplicar, a lo mejor no les

vale, o lo tienen que adaptar. Por eso la posibilidad de tenerlo por áreas (sin globalizar) sí que daría pie a usar lo que les fuera bien en ese momento y así ajustarlo a su programación. Porque su programación es diferente. 3:44 (125:125)

Los maestros del *CPEIP María Moliner* concluyeron que para ellos era mucho mejor la fórmula original porque encaja perfectamente con su programación pero, sensibles a las necesidades de adaptación para otros colegios, si se planifica otro proyecto similar, se puede considerar esa opción. La puesta en marcha del programa en cursos sucesivos en otros nuevos centros mostraría que no iba a ser necesario prescindir de la globalización, como opción metodológica, para conseguir encajar el proyecto con otras programaciones diferentes tal y como luego veremos.

Un profesor aventura que: “Quizás, sería interesante poder utilizarlo como sistema de evaluación.” 3:45 (128:128), Ante la certeza de que a veces: “Evaluar es lo más complicado” 8:27 (112:112), y ofrecer una alternativa que simplifique la evaluación y el registro de las calificaciones de las tareas y las competencias asociadas, el investigador sugiere al grupo que:

La evaluación se podía simplificar bastante, sobre todo cuando las tareas se trabajan de forma individualizada, haciendo que el registro de cada niño en el que se trasladan las notas de la tarea a cada una de las competencias no sea tan complejo, como lo es ahora. Ha salido alguna vez la idea de las triadas competenciales para evaluar en base 10 el conjunto de la tarea, y además las tres competencias que habitualmente integran la tarea. 8:27 (108:108)

La idea de las triadas competenciales (que será detalladamente comentada en las propuestas de mejora del apartado de conclusiones) es bien acogida: “Ah..., eso es mucho más sencillo que ahora. Mucho mejor.” 8:27 (115:115).

Considerando la relevancia de los estilos de aprendizaje visuales entre su alumnado, una docente insinúa: “Incorporar más archivos de video como posibles contextos de introducción, o de motivación... Sí, porque se les queda mucho lo visual.” 4:10 (45:45). Y si esos vídeos conectan con la realidad mejor: “Además de los cuentos como ficción,

historias reales que proyectan el reflejo a la realidad de estos cuentos.” 4:30 (108:108). La misma profesora insta a trabajar mucho más el inglés, no sólo porque ella sea la especialista en lengua inglesa, sino porque desde su origen esa parte del proyecto estaba muy poco elaborada.

Con la receptividad y ánimo que caracteriza a los docentes del *CPEIP María Moliner* del curso 2011/2012, se admitió también la posibilidad, avanzada por el investigador, de ampliar la investigación en curso posteriores con una fase cuasiexperimental para evaluar la competencia lingüística con un pretest y un postest, comparando los resultados entre los grupos experimentales (las dos clases de 4º nivel de Educación Primaria del colegio) y los grupos de control (pertenecientes a otro centro educativo público próximo de similares características). La incorporación del *CPEIP Hilarión Gimeno* al proyecto ofreció una oportunidad todavía mejor al poder contar en el mismo colegio con grupos experimentales y de control sin forzar situación alguna, como ya se ha explicado anteriormente.

La posibilidad de darlo a conocer a nuevos colegas también aparece:

“Yo lo mejoraría extendiéndolo a muchos más coles, porque todo lo que está hecho y que lleva trabajo que está considerado como algo tan positivo, mi propuesta sería que en vez de estar en éste o en tal o en cual, pues que pusiesen más gente para que pudiesen llevarlo y hacer un seguimiento. Esto hay que ampliarlo” 5:42 (94:94)

8.15. Resultados de la categoría *Proyección*

La pregunta clave para indagar en esta última categoría era si volverían a aplicar el proyecto en futuros cursos en el caso de impartir clase en 4º de primaria. Incluso el primer docente, el más reticente a las competencias, responde con seguridad: “Sí, sí, no tengo ninguna duda” 1:63 (111:111), “Sin duda lo aplicaría” 1:68 (116:116). La segunda docente es igualmente contundente: “Sí, sí, desde luego. Desde luego que sí. Me pareció súper *chuli* y sí que lo utilizaré. Además sobre todo en cuarto porque está todo” 2:59 (103:103). Y como en esta profesión uno no sabe en qué colegio parará dentro de unos años, añade

riendo: “Sí sí, este proyecto cuando yo me vaya me lo llevaré. Sí, sí.” 2:60 (103:103). El profesor 3, tras aplicarlo por segunda vez, responde: “Yo mientras esté aquí lo voy a seguir aplicando. A mí me va muy bien, a mí me va muy bien.” 3:51 (138:138). El resto de entrevistados se suma a esta misma valoración: “Sí” 4:33 (117:117), “Estaría encantada. De hecho me voy a jubilar pero si tengo que colaborar en algo con esto, lo haré encantada” 5:44 (97:97), “Hombre claro, hombre claro. Sin dudarlo” 6:24 (88:88), “Sí, si volviera a estar de tutora en 4º seguro que me gustaría trabajarlo de nuevo. Además como ya lo conozco podría organizar mi programación de forma diferente desde el principio para que fuera más fácil aplicarlo” 7:20 (67:67).

Las respuestas de los 7 docentes coinciden plenamente. Embarcarse en una propuesta desconocida es ya una gran aventura, querer insistir en ella un buen indicador de que hay aventuras que merecen ser repetidas.

CAPÍTULO 9

RESULTADOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

9. Resultados generales de la investigación

“Cuando el ojo está limpio, el resultado es la visión. Cuando el corazón está limpio, el resultado es el amor.”

Anthony De Mello

A partir del análisis de los datos, procedentes de las fuentes cuantitativas y cualitativas, que acabamos de realizar, se han ido ya exponiendo resultados parciales en función de las dimensiones analizadas con cada instrumento. Los objetivos del propio programa educativo y las fases del modelo CIPP de Stufflebeam han servido de mediadores en este proceso evaluativo pero ni los unos ni las otras son los referentes para proceder a exponer los resultados de esta investigación que se sitúan, como no puede ser de otra manera, en los propios objetivos contemplados para la misma.

1. Resultados del objetivo 1: *Identificar y valorar las percepciones del profesorado en relación a la idoneidad del programa para facilitar el desarrollo de las competencias clave en alumnos de 4º nivel de Educación Primaria.*

Numerosos datos, procedentes de los dos cuestionarios del profesorado, de las entrevistas y del grupo de discusión, permiten valorar la percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias clave. La contribución del programa al desarrollo de las competencias quedó valorada por el cuestionario que expresaba la percepción de los docentes sobre los objetivos del proyecto como muy alta, con una media de 5,00 puntos sobre 5, al referirse a la contribución general del proyecto a su desarrollo y valores muy cercanos al máximo cuando vemos cada competencia por separado (Figura 9.1).

El cuestionario de evaluación del programa educativo, construido a partir del modelo CIPP, confirmó, con una media de 4,88 sobre 5, la alta consideración del programa respecto al desarrollo de las competencias del alumnado. Esta alta valoración se reafirma en las fuentes cualitativas al reconocer claramente el profesorado la orientación del

programa y su metodología de aplicación hacia las competencias a través de uso de tareas que movilizan procesos cognitivos complejos para resolver problemas o situaciones contextualizadas.

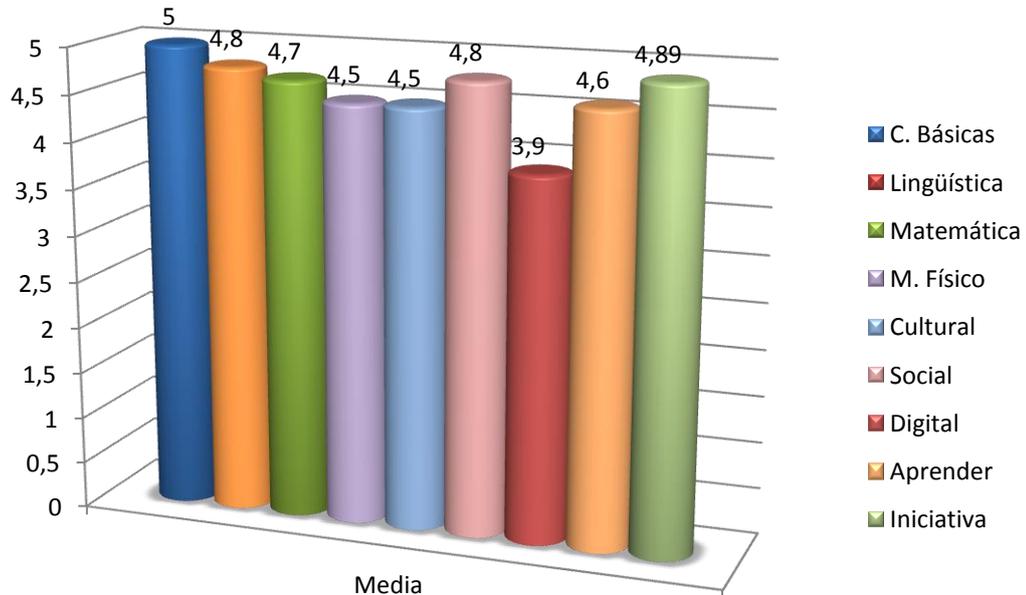


Figura 9.1 Valoraciones medias de las competencias clave en el Cuestionario de percepción del profesorado

También el cuestionario de análisis de los ítems de las tareas confirmaba la insistencia en los procesos mentales más consistentes de la escala de Bloom y de los marcos teóricos de las competencias.

Como se pudo comprobar en el apartado de *Resultados de la categoría Competencias*, y en sintonía con los datos cuantitativos, los docentes entrevistados y del grupo de discusión que lo han llevado a la práctica aportan una valoración muy positiva de este objetivo y se considera, desde el análisis DAFO, que los resultados en competencias constituyen una de las fortalezas básicas del programa. Y sin perder la referencia de que los resultados obtenidos en las pruebas de competencia lingüística (como veremos en el objetivo 4) reafirman, al menos para la competencia comunicativa, el potencial del programa en el ámbito de desarrollo de las competencias clave.

2. Resultados del objetivo 2: *Identificar y valorar la percepción del profesorado sobre el nivel en que la aplicación del programa facilita el desarrollo de los valores trabajados (autoestima, amistad, paz, empatía, amor y tolerancia) y su incorporación integrada con los aprendizajes curriculares de alumnos de 4º nivel de Educación Primaria.*

El cuestionario de percepción de los docentes sobre la consecución de los objetivos del proyecto expuso de manera rotunda el compromiso del programa con la educación en valores. Así cuando se les pide que valoren la contribución del proyecto al desarrollo de valores y habilidades socio emocionales: autoestima, tolerancia, resolución dialogada de los conflictos, educación para la paz..., las puntuaciones fueron las máximas, con una media de 5,00 sobre 5. Y con 4,88 de media se valora la contribución del programa a la mejora del clima de aula. Idéntica media encontramos en el cuestionario de evaluación del programa según el modelo CIPP cuando se indaga sobre la utilidad del proyecto como recurso para el aprendizaje de los valores humanos.

La ayuda que ofrece el programa para abordar en el aula la educación en valores y la acción tutorial es muy bien apreciada al contrastar con el resto de instrumentos cualitativos, en los que repetidamente emerge el potencial del programa en el ámbito de los valores para la convivencia. El propio alumnado apoyaba en sus respuestas abiertas, en el primer cuestionario de motivación que se aplicó, la alta valoración de los docentes al asumir de forma generalizada que lo que más habían aprendido con el proyecto era fundamentalmente valores.

Al referirnos a la segunda parte del objetivo 2, la valoración del proyecto como recurso para facilitar la incorporación integrada de los valores y los aprendizajes curriculares en las tareas escolares, fue estimada como muy alta, con una media de 4,90, en el cuestionario de los docentes. En las entrevistas emergían numerosas consideraciones que apoyan esas valoraciones: “estos materiales sí que presentaban todo integrado, competencias y valores” 1:20 (58:58), “ahora todo queda bastante enlazado con todas las áreas, con lo cual puedes introducir esa acción de tutoría dentro de las áreas, que creo que es lo más positivo en cuanto al trabajo de valores. 3:11 (30:30), etc.

3. Resultados del objetivo 3: *Evaluar la eficacia del programa presentado sobre su capacidad para motivar al alumnado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el proyecto.*

La percepción del profesorado sobre la motivación del alumnado, manifestada en el cuestionario de percepción de los objetivos del proyecto, se puede recoger en varios de sus ítems. La motivación que la lectura de los cuentos ocasiona en los niños obtiene una media cercana a la máxima de 4,90, mientras que al referirnos a las tareas asociadas a esos cuentos baja a una media de 4,70. Con una media de 4,80 se valoran tanto la motivación sobre las sesiones de Educación Física, como sobre el trabajo con la ficha de lectura y valores. Las actividades de Educación Física, cumpliendo sobradamente su cometido de motivar el trabajo de todo el mes a partir de los juegos, obtienen altos niveles que coinciden con la apreciación de los niños al considerarlas como el elemento que más les ha gustado del proyecto. El resto de indicadores sigue mostrando valores positivos de 4,25; 4,44 y 4,00, para la motivación en torno a las actividades de artística, TIC e inglés, respectivamente.

En la misma línea, en el cuestionario CIPP, el profesorado otorgaba una media de 4,88 tanto al diseño motivante para el alumnado del programa, como a la motivación percibida hacia las actividades del mismo al aplicarlo.

Los cuestionarios de motivación del alumnado confirman las impresiones del profesorado en gran medida. Contamos con resultados de dos muestras bien diferenciadas por cursos escolares y versiones del cuestionario ligeramente distintas. El proyecto resulta motivante desde la percepción de los propios niños, e incluso, aun teniendo en cuenta el alto nivel de motivación previo que manifiestan en las situaciones escolares generales, aumenta la motivación al trabajar con el programa respecto a la que tienen en las situaciones ordinarias de clase. En la muestra del curso 2011/2012, que presenta la Figura 9.2, sobre un total de 36 niños que participaron en la cumplimentación de los cuestionarios de motivación, el ascenso de 23 a 31 de los niños que podemos calificar por sus puntuaciones como *motivados*, es significativo.

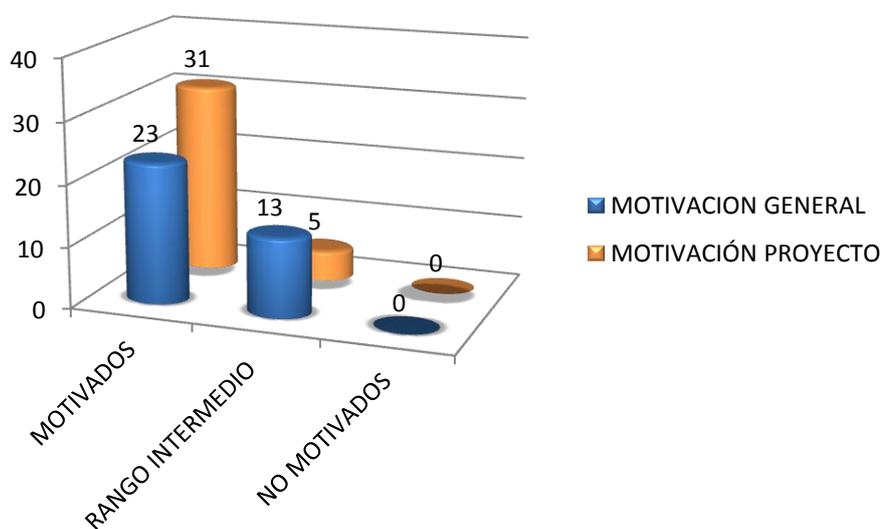


Figura 9.2 Incremento de la motivación al trabajar con el programa 2011/2012

En la muestra del curso 2013/2014 y 2015/2016, ofrecida en la Figura 9.3, sobre un total de 167 casos, con un altísimo nivel en las situaciones generales de clase de 135 alumnos motivados, el ascenso a 144, no deja de ser un logro, que no debe hacernos olvidar que 1 niño no motivado y 4 con baja motivación, no se sintieron más atraídos por el programa que por las clases ordinarias.

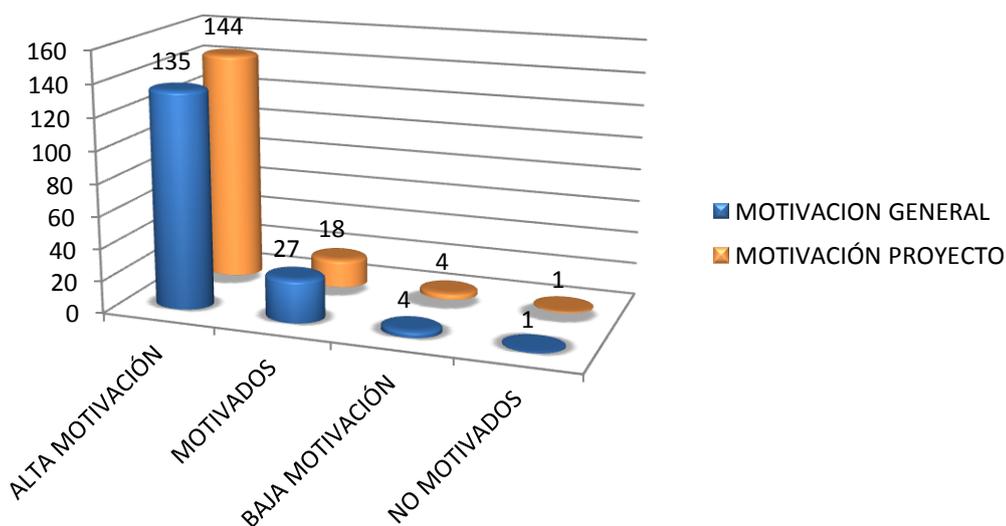


Figura 9.3 Incremento de la motivación al trabajar con el programa 2013/2014 y 2015/2016

La comparación hecha con el análisis descriptivo se reforzó con los resultados obtenidos a partir de la aplicación del estadístico de McNemar que permitió comprobar la existencia de diferencias positivas entre la medición de la motivación escolar general y la medición de la motivación al aplicar el programa, en buena parte de los ítems, y teniendo presente que solo los ítems que partían de totales más bajos daban opción a una mejora lo suficientemente significativa desde el punto de vista estadístico.

La prueba de Wilcoxon nos permitió valorar la hipótesis de igualdad de medianas. Así al considerar las sumas totales dadas por los niños (y no los ítems por separado) en la medida general y, posteriormente, en la medida sobre la motivación el proyecto, y sobre un nivel de significación del 95%, se obtuvo una significación de 0,000 para ambas muestras, lo que permite rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que las variables comparadas (mediana de motivación en situación escolar general y mediana de motivación en situación del programa) difieren significativamente siendo favorable a la situación del programa.

Los instrumentos cualitativos no hacen sino avalar los resultados obtenidos a nivel cuantitativo aportando consistencia a los efectos y logros respecto a este objetivo de la investigación.

4. Resultados del objetivo 4: *Evaluar el grado de evolución de la competencia lingüística de grupos de alumnos que han realizado el programa respecto a otros que no lo han realizado.*

Los cuestionarios de percepción del grado de consecución de los objetivos del programa preguntaban a los docentes sobre las cuatro grandes dimensiones de la competencia lingüística. El desarrollo de la comprensión oral y escrita se valoró con una media de 4,60 sobre 5, la expresión oral con 4.30 y la expresión escrita con 4,40. Son datos a considerar pero no aportan información respecto a poder comparar con alumnos que no han realizado el programa, tal y como señala el objetivo. Es por ello que los resultados

deben fundamentarse en el diseño cuasiexperimental de las pruebas de competencia lingüística en las que sí contamos con grupos de control y experimental.

Los análisis realizados con la prueba de *Mann-Whitney*, con una significación de 0,002, permiten concluir que hay diferencias significativas entre ambos grupos y que los resultados del grupo experimental son significativamente mejores que los del grupo control tras el aplicar el programa. El análisis de la igualdad de distribuciones con la prueba de Kolmogorov-Smirnow para dos muestras, con una significación de 0,006, confirma la conclusión extraída con Mann-Whitney de existencias de diferencias.

Determinar el grado de evolución de la competencia lingüística, como solicitaba el objetivo 4, nos impulsó a cuantificar esta diferencia, es decir, a calcular la magnitud o tamaño del efecto. A partir del efecto de Hedges, interpretamos que un alumno medio del grupo experimental tendría un percentil de 69.74 en el grupo de control, es decir supera casi al 70% de los alumnos del grupo de control, lo que supone una diferencia estadísticamente moderada, pero significativa en el ámbito docente.

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon, pasada al grupo experimental, para obtener información sobre si había habido alguna variación significativa en la medida de tendencia central entre la puntuación en el pretest y el posttest, muestra, con una significación de 0,000, que ha habido un cambio en la distribución del grupo experimental en el posttest (confirmación que no se produce con el grupo control). Además los coeficientes de variación de Pearson, con 0,36 en el pretest y 0,27 en el posttest, indican una menor dispersión de los resultados en el posttest, reforzando la importancia de la diferencia entre ambas medias en los dos momentos.

Dada la naturaleza de las pruebas pasadas, se complementó el análisis con la valoración según la Teoría de Respuesta a los Ítems, o TRI, obteniendo una diferencia significativa entre los grupos. La prueba de *Mann-Whitney*, con un p-valor de 0,000, confirmaba los resultados significativamente mejores del grupo experimental.

5. Resultados del objetivo 5: *Elaborar una propuesta de mejora que permita crear una nueva versión del programa más eficaz, motivante y transferible a otras escuelas.*

El último de los objetivos específicos de esta investigación pretendía hacer realidad la noble intención de cualquier investigación evaluativa, y más cuando se centra en un estudio de caso, de mejorar la realidad estudiada. El programa en su versión final, renovada a la luz de las conclusiones científicamente obtenidas, se pone al servicio de sus beneficiarios: alumnos y docentes, y se abre a toda la comunidad educativa a través de su libre difusión desde la página:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/46039577/berta/intro.swf>

“Lo que te doy
me lo doy
lo que no te doy
me lo quito”

(Jodorowsky, 2004, p. 13)

En el capítulo de conclusiones, que se expone a continuación, se concretarán con detalle las propuestas de mejora que han ido emergiendo y cuáles han pasado a formar parte de la versión reformada actual del programa.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

10. Conclusiones

“Una ciencia privada de conciencia humanística es algo tan estremecedor como una conciencia que habla del mundo de espaldas a la ciencia.”

Edgar Morín

El rigor científico no puede ir separado de la dimensión ética de la investigación. Somos conscientes de que el proceso de evaluación desarrollado, el análisis de los datos y su interpretación se hayan mediados, y creemos que es honesto reconocerlo, por nuestra propia cosmovisión del mundo, valores y creencias, pues en nuestra condición, ya expuesta, de observadores participantes hemos asumido un alto grado de compromiso con el desarrollo del programa e inevitablemente “cierto grado de subjetividad”, como dirían Rodríguez, Gil y García (1996, p. 124), que se ha intentado compensar desde el rigor del diseño.

El respeto a ciertos criterios éticos fundamentales en la investigación (Angulo y Vázquez, 2003; Grupo L.A.C.E., 2013) no es una mera opción por lo que se ha negociado con los participantes los informes; se ha respetado el criterio de colaboración libre de cada informante, la confidencialidad y el anonimato, la imparcialidad para admitir todos los puntos de vista y el compromiso de indagar, hasta donde materialmente ha sido posible, sobre el caso estudiado. Admitir todo esto como premisa de partida de nuestras conclusiones intenta poner en su justo valor las mismas y el esfuerzo por la científicidad perseguida en el diseño y su aplicación.

10.1. Conclusiones de la investigación

La información obtenida a lo largo de esta investigación ha aportado una gran cantidad de datos para comprender cómo se relaciona la implementación del Proyecto

Alegría con el desarrollo de las competencias clave, la educación en valores y la motivación al trabajarlos en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria de los colegios que han servido de casos, de cara al perfeccionamiento del programa y a la mejor comprensión de los fenómenos implicados.

Respecto al propósito general de esta investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado responden a los objetivos planteados en esta investigación; al estudio de las competencias clave, la educación en valores, la motivación escolar, la investigación evaluativa y las buenas preguntas aportado por un amplio elenco de autores; al contexto educativo y evaluador europeo, español y aragonés; a la metodología didáctica del propio programa evaluado y al diseño concreto de investigación adoptado para evaluar, desde un estudio de caso, el programa educativo: *Proyecto Alegría*.

Respecto a los **objetivos de la investigación**, las conclusiones a las que hemos llegado se vinculan necesariamente a los cinco objetivos planteados en el estudio. Por una parte se ha investigado la percepción del profesorado en relación a la idoneidad del proyecto para facilitar el desarrollo de las competencias clave, apoyando, en alguna competencia concreta, su percepción con pruebas objetivas que han permitido evaluar la mejora de la competencia lingüística del alumnado tras la aplicación del programa.

El Consejo Europeo de Lisboa ya en el año 2000, la Comisión de las Comunidades Europeas en el 2005 o el Parlamento Europeo en el año 2006 pusieron sobre el tablero el reto del cambio educativo en el viejo continente; reto que sería recogido normativamente en España por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación al reformular las competencias clave europeas en las competencias básicas españolas. La insistencia normativa durante estos últimos años está favoreciendo que las competencias, y su evaluación, vayan calando en el discurso habitual de los centros y docentes; en mayor o menor medida, aunque a veces todavía como *invitadas de piedra* en las programaciones y en las aulas, porque la norma nos dice qué se pretende conseguir con cada competencia, pero no aporta una estructura clara y realista de implementación real desde las áreas curriculares, ni recursos didácticos para facilitar su trabajo. Las competencias, como saberes que integran conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, se han

considerado clave, o básicas, cuando contribuyen a obtener resultados de alto valor personal o social, cuando pueden aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes, y cuando permiten superar con éxito exigencias complejas; es decir son aprendizajes para la vida que deben contribuir al pleno desarrollo personal y social de la persona.

Las competencias, y es posible que hasta sus modelos de evaluación, están aquí para quedarse y son los docentes quienes podemos trascender la cuestionable utilidad y sentido de ciertos enfoques de aplicación y de las pruebas de evaluación estandarizadas para mejorar el sistema educativo o el éxito de los alumnos (Barrenechea, 2010 y Bernal, 2012). Y en relación a ese modelo de evaluación, del análisis de los datos cualitativos también se desprende que los docentes necesitan instrumentos de evaluación manejables para que los procesos de calificación no comprometan, por su complejidad o volumen, los escasos tiempos disponibles. Los desarrollos normativos curriculares, desde una visión de la evaluación *inflacionista e hiperestandarizada*, deberían recobrar la sensatez que Jonhson y Jonhson nos sugieren al denunciar que “No importa lo atractivo que sea un procedimiento evaluativo concreto, si lleva mucho tiempo y es demasiado complejo, el profesor no podrá ponerlo en práctica” (2014, p. 24); porque, en definitiva, defendiendo el trascendental valor de la evaluación en los procesos de aprendizaje y enseñanza, los objetivos educativos, la metodología y la atención a la diversidad, apoyadas, eso sí, por una evaluación auténtica y *nutritiva*, no deberían subordinarse a ella, sino al contrario (Bernal, 2015).

Se ha indagado también el nivel en que la aplicación del programa facilita el desarrollo de la **educación en valores** y su incorporación integrada con los aprendizajes escolares. La UNESCO, ensalzando los principios éticos y morales como guía de la Educación en su informe *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015a), sigue avalando la tesis, marcada a fuego en la piel de tantos maestros, de que la educación en valores constituye una dimensión esencial de la educación; y nos reafirma en la idea de que desarrollar competencias y valores no debería percibirse como empeños encontrados. Porque no hay educación posible sin valores humanos y son innumerables los maestros comprometidos que, desde una concepción humanista, entienden, como leíamos en la

declaración de Incheon, que la educación y el desarrollo han de basarse en “los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica” (UNESCO, 2015, p. 33).

Se investigó la **motivación del alumnado** hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el proyecto, como un condicionante clave de la utilidad de cualquier programa educativo, entendiendo que la motivación escolar es un complejo constructo que no solo podía ser explicado desde el propio programa al intervenir variables personales como las atribuciones causales, metas o el autoconcepto; o la influencia del contexto familiar y escolar, el clima de aula o el profesor, entre otros factores. Ha sido, en cierto modo, llamativo constatar que mientras la variable sexo mostraba diferencias significativas en la motivación escolar en situaciones ordinarias de clase, siendo superior en las niñas, bajo el programa el nivel medio de motivación en ambos sexos es el mismo y la diferencia que había entre niños y niñas en la situación general se diluye al trabajar con el proyecto, aumentando la motivación tanto en ellas como en ellos.

Hablamos, en definitiva, de la incidencia del programa en el desarrollo de las competencias (con una especial atención a la competencia en comunicación lingüística), la educación en valores y la motivación del alumnado al trabajar el programa. Al ahondar en estos aspectos emergían las fortalezas pero también las lagunas y fallos del proyecto, así como propuestas para mejorarlo que han permitido satisfacer el quinto objetivo de la investigación ofreciendo como fruto final de este trabajo la nueva versión del programa con cambios de calado respecto al original. Pero como conclusión destacable y en respuesta a los cuatro primeros objetivos, la investigación nos confirma que, en los casos estudiados, el programa, y su modelo asociado de cuentos y tareas, resulta de utilidad para promover mejoras en el desarrollo de las competencias clave en general, y de la competencia en comunicación lingüística en particular, así como para sensibilizar hacia los valores fundamentales de la convivencia; resulta motivante para el alumnado y aporta una herramienta eficaz para mejorar el quehacer docente y los aprendizajes del alumnado.

Respecto a la **metodología didáctica**, considerando, como propone Biggs (2005), que los resultados no planificados también aportan información útil sobre la realidad

evaluada, nos parece reseñable mencionar, como efecto no previsto, que el contacto con el programa, según manifiestan algunos maestros, ha producido una aplicación vicaria de sus metodologías de trabajo en sus prácticas docentes, extendiendo la forma de trabajo mediante tareas competenciales contextualizadas. Este cierto efecto multiplicador amplía la eficiencia del programa al empezar el profesorado a hacer uso de otras opciones metodológicas, más acordes con el trabajo en competencias, en sus clases habituales. La línea metodológica y didáctica del programa puede, como vemos, dar pistas al profesorado de cara a la idoneidad de contextualizar sus propuestas de aprendizaje para hacerlas más significativas, funcionales o motivantes para el alumnado, usar tareas de desarrollo del pensamiento, así como plantear secuencias de trabajo globalizadas que rompan con la rigidez, artificiosidad y estanqueidad de las disciplinas escolares.

Nuestro trabajo nos reafirma en que el aprendizaje basado en competencias aboca al uso de metodologías activas que necesariamente llevan a formas de evaluación que se ponen al servicio del aprendizaje. Es la evaluación como efecto y causa del aprendizaje que plantea Cano (2008). De alguna manera, el marco teórico estudiado, ha permitido confirmar la relevancia de la evaluación formativa y formadora y ha aportado argumentos para ofrecer una visión sintética de los dos enfoques básicos que pueden permitir al docente clarificar su concepción real de la evaluación. Como ya aventuramos antes, al igual que los alimentos ayudan a que el organismo crezca, se desarrolle y madure en plenitud, cuando la evaluación nutre positivamente la realidad evaluada hace que crezca, se desarrolle y madure generando realidades deseables a nivel de alumnado, profesorado y sistema educativo; es la evaluación *nutritiva*. Y de la misma forma, hablamos de evaluación *balda* cuando, en lugar de nutrir, los efectos de la misma son inexistentes o incluso dañinos para los programas o el alumnado al carecer del potencial de crear realidades más sustanciosas que ella misma. Son dos visiones muy distintas de la evaluación que surgen de las reflexiones a las que nos ha llevado esta investigación y que nos atrevemos a confrontar en la Tabla 10.1.

Tabla 10.1 Evaluación nutritiva vs evaluación baldía

EVALUACIÓN NUTRITIVA	EVALUACIÓN BALDÍA
Sistémica: Se evalúa integralmente el contexto, las programaciones, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados.	Centrada solo en el alumno.
Procesual y continua, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y enseñanza evitando centrarse solo en los resultados finales.	De resultados y sumativa, centrada en los resultados o en el rendimiento académico, y en los momentos finales del aprendizaje.
Evalúa aprendizajes, considerando los resultados sobre los objetivos previstos y los resultados no planificados que se estiman valiosos.	Evalúa solo los objetivos previstos.
Personalizada: Se evalúa al alumno en relación a sí mismo y los niveles de partida, antes que en relación a niveles estandarizados o el conjunto de clase.	Normativa: Se compara al alumno con los resultados obtenidos en el grupo o estimados por edad. Criterial: Se evalúa al alumnado según criterios homogéneos previamente definidos que marcan el estándar a conseguir.
Inclusiva: La evaluación provee información y promueve aprendizajes en todo el alumnado independientemente de sus peculiaridades. Respeto el principio de diseño universal de los instrumentos.	No compensa las dificultades de acceso. Se evalúa a todos por igual y con los mismos instrumentos y criterios de evaluación.

EVALUACIÓN NUTRITIVA	EVALUACIÓN BALDÍA
<p>Ética y humanística: Cooperativa, comprometida con la persona, la justicia y la dignidad humana.</p>	<p>Carente de consideraciones éticas, manipuladora, meritocrática y competitiva. Al servicio del poder y no de la persona. La evaluación se concibe como una labor meramente técnica.</p>
<p>Metodológicamente complementaria: Se vale de datos cuantitativos y cualitativos. El juicio de valor del docente se considera valioso y “objetivo”.</p>	<p>Centrada en fuentes y datos cuantitativos. Sólo se considera objetivo lo que se puede cuantificar.</p>
<p>Compartida: El alumnado cobra protagonismo al contar con la información sobre los objetivos y cómo se le va a evaluar, lo que le permite autorregular su aprendizaje, autoevaluarse y evaluar a los demás.</p>	<p>El docente, en exclusividad, es quien tiene la información y evalúa. El alumno no puede autoevaluarse ni coevaluar a los demás.</p>
<p>Ofrece una retroalimentación mantenida y positiva de los errores y de los logros.</p>	<p>Retroalimentación escasa y centrada en los errores que son asumidos como fallos y no como oportunidades de aprendizaje.</p>
<p>Contextualizada: Parte de estímulos significativos que el alumno percibe como funcionales.</p>	<p>Descontextualizada o hace uso de contextos insustanciales y artificiosos que no interesan ni motivan a los alumnos.</p>
<p>Basada en una concepción constructivista, y no reproductiva del aprendizaje, en la que los diferentes procesos cognitivos se ponen en juego.</p>	<p>Centrada fundamentalmente en la recuperación de la información o la memorización del conocimiento.</p>

EVALUACIÓN NUTRITIVA	EVALUACIÓN BALDÍA
<p>Competencial: Permite evaluar la capacidad del alumnado para resolver problemas reales o simulados de cierta complejidad, en diferentes contextos, integrando conocimientos, procedimientos y actitudes.</p>	<p>Centrada en los conocimientos. A veces en los procedimientos o las actitudes, pero de forma aislada.</p>
<p>Auténtica: Recurre a instrumentos que plantean problemas reales o simulados, o evalúa situaciones reales de aprendizaje poniendo énfasis en la transferencia de las capacidades más allá del aula.</p>	<p>Instrumentos de evaluación artificiales y alejados de la vida real que no estimulan la transferencia a la vida de los aprendizajes que se pretenden evaluar.</p>
<p>Metacognitiva: Permite al alumno reflexionar y tomar conciencia de cómo está aprendiendo.</p>	<p>En ningún momento solicita reflexionar sobre el propio aprendizaje.</p>
<p>Metaevaluativa: Se reflexiona y evalúa el propio proceso evaluativo para mejorarlo.</p>	<p>El proceso evaluativo no es objeto de evaluación.</p>
<p>Alternativa: Consciente de su poder creador, invita a reflexionar, filtrar y repensar nuestros instrumentos de evaluación y las propuestas de aula yendo más allá de las pruebas y exámenes.</p>	<p>Tradicional: Presa de sus propias limitaciones, acaba ciñéndose a uno o escasos instrumentos sumativos de evaluación (pruebas o exámenes) de escasa consistencia.</p>

EVALUACIÓN NUTRITIVA	EVALUACIÓN BALDÍA
<p>Coherente con los objetivos: Los instrumentos de evaluación se diseñan a partir de concreciones de los criterios de evaluación, pues refieren a lo que se pretende conseguir, y por tanto evaluar. Y, en su caso, a partir de las propias competencias clave.</p>	<p>Los instrumentos se diseñan intuitivamente o se copian los de la editorial de turno, sin más.</p>
<p>Coherente con el proceso de aprendizaje y enseñanza. Correspondencia entre cómo se enseña y aprende y los instrumentos de evaluación.</p>	<p>Los procedimientos e instrumentos de evaluación no tienen que ver con lo que se hace en el día a día en el aula.</p>
<p>Formadora: Además de evaluar promueve aprendizajes y considera fundamental la retroalimentación continua y la autoevaluación. Evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje.</p>	<p>Centrada en la calificación, en la función de notificación o certificación de la evaluación, ignora su potencial para permitir aprender. Evaluación del aprendizaje.</p>
<p>Formativa, al entender que el verdadero y final sentido de la evaluación, al igual que de la metodología, radica en la aspiración de mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza de toda la diversidad de alumnos.</p>	<p>Los fines de la evaluación se perciben distorsionados o muy limitados. Se usa la evaluación para clasificar, competir, controlar, ejercer poder sobre el grupo...</p>

Elaboración propia

Respecto al propio **diseño de investigación**, la concepción de la investigación evaluativa de programas como un proceso continuo, ordenado, riguroso y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, válida, fiable, útil y precisa; obtenida

con diferentes instrumentos y fuentes para, a partir de su análisis, emitir juicios de valor fundamentados que permitan tomar decisiones de mejora del programa, se constata como una modalidad de investigación aplicada útil, no solo para determinar la eficacia del programa tras su aplicación, sino para poder adoptar medidas de mejora durante su desarrollo, tal y como nos sugiere Scriven (1973), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Tejada (1998), Pérez (2006), Reboloso (2008), Santos (2010) o López Pastor (2011), entre otros.

Resulta relevante reseñar la potencialidad y versatilidad del modelo CIPP de Stufflebeam como sistema evaluativo a la hora de determinar, organizar, contrastar y validar informaciones procedentes de diversas fuentes e instrumentos cuantitativos y cualitativos, como ha sido este caso. Entre otros motivos porque determina con claridad los distintos momentos y elementos, que conforman el programa, que han de ser evaluados y da la posibilidad de intervenir en cualquier fase de su desarrollo, según ha convenido a los intereses de la investigación o al momento en que hemos accedido al campo. Aunque la evaluación de cada una de las fases de este modelo ha sido decidida como recurso de trabajo y no como una finalidad, su adopción ha mostrado resultados valiosos para la investigación. Se ha podido constatar que el programa responde a las necesidades del contexto en el que está inmersa la escuela en la que surge el proyecto, cuenta en su planificación y estructura con los elementos necesarios para su funcionamiento idóneo y ha obtenido unos resultados valorados muy positivamente por los implicados en el mismo, docentes y alumnado.

Dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje asociado al proyecto no se ha ajustado en su totalidad a la planificación sugerida, en uso de la propia flexibilidad que el programa otorga al profesorado, creemos que ciertos aspectos, como la mayor atención a la evaluación de las tareas, o la generalización de la puesta en práctica de los juegos TIC, ayudarían a mejorar el mismo. El que en estos momentos ya se lleve aplicando durante 7 cursos escolares en el mismo centro en que surgió (además de algunas incorporaciones más recientes) y la intención de continuarlo en sucesivos cursos muestra que se ha implementado de forma suficientemente sostenible y que su diseño es viable.

La investigación nos confirma que los objetivos planteados en el programa se ajustan a las necesidades detectadas, son pertinentes, factibles y evaluables. Los contenidos son actuales y adecuados a la finalidad que se perseguía. Las actividades y tareas son apropiadas a los objetivos (aunque a veces excesivamente complejas para el grupo diana), evaluables y suficientemente atractivas; no obstante, se estima preciso diversificar su forma de presentación para evitar la monotonía. La metodología es flexible y permite aplicar fórmulas muy diversas de trabajo, especialmente cooperativas, pero igualmente puede enfocarse desde orientaciones más tradicionales (aunque se recomiende el trabajo con grupos base cooperativos).

A pesar de las limitaciones de procedimiento y de diseño, y esto nos parece una conclusión relevante, si la calidad del programa se define primero por la satisfacción de sus beneficiarios (González, 2006), los alumnos se han sentido satisfechos y motivados y el profesorado que ha participado en la investigación, con una media de 4,90 sobre 5,00, manifiesta de forma unánime, en los cuestionarios, un muy alto grado de *satisfacción personal por la aplicación del programa*, y otorga la misma valoración al programa *como recurso para facilitar la incorporación integrada de las competencias básicas con los valores humanos en las tareas escolares*; el 100% han estimado que *los beneficios justifican la continuidad del programa* y, en los instrumentos cualitativos, aseguran, sin excepción, que les ha resultado útil y volverían a ponerlo en práctica en otros cursos.

Como conclusión final, y atendiendo al **propósito global** que recogía esta investigación, el análisis y resultados de los objetivos planteados, apoya la idea que estaba por comprobar en esta tesis: la conveniencia del uso del programa estudiado como recurso didáctico para mejorar las competencias clave y la educación en valores del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria, a la par que presenta buenos niveles de motivación escolar mientras se trabaja. O lo que es lo mismo, que, tomando como referente el estudio de caso efectuado, el *Proyecto Alegría* interviene favorablemente sobre esas variables, sin que ello autorice a pasar por alto las limitaciones que presenta y que deberían revertir en propuestas para su mejora, e incluso ser el punto de partida de nuevas investigaciones que aporten conocimiento al desarrollo y evaluación de programas educativos.

10.2. Propuestas de mejora. Respuesta a las necesidades detectadas: nuevo Proyecto *Alegría*

Aunque el proyecto lleva varios cursos escolares en funcionamiento y la retroalimentación aportada por su puesta en marcha en las aulas ha sido constante, hasta el inicio de esta investigación no nos habíamos planteado acercarnos desde el rigor de la ciencia a evaluar, no sólo los logros, sino también los déficits que presentaba. A tenor de los datos obtenidos se asumen diversas cuestiones que a continuación exponemos.

En primer lugar, se atisba que los cuestionarios del profesorado aportan poca información para sugerir propuestas de mejora pues las altas valoraciones obtenidas no hacen emerger los fallos. Quizá las valoraciones más bajas, las otorgadas a la contribución del proyecto a la competencia digital o a las tareas en inglés, nos debe llevar a insistir en la reformulación de las tareas en esa lengua y en la necesidad de mejorar la puesta en práctica de los juegos de ordenador que, como ya se señaló, no se ha llevado a cabo en la mayoría de los casos y no porque los niños no lo desearan, como evidenciaron en la entrevista grupal. También se ha constatado que las actividades de inglés que aparecen en cada cuento son escasas y podrían adquirir un formato más cercano a las competencias como el que presentan las tareas del resto de áreas.

La repetición del mismo esquema de trabajo en todos los cuentos, introduciendo el mismo tipo de tareas tras los juegos y lectura, llevó a considerar la pertinencia de diversificar las mismas, especialmente al final del programa para romper la monotonía y evitar el descenso de la motivación.

El desajuste entre la evaluación tal y como la proponía el proyecto y como se he llevado a la práctica efectivamente evidencia la necesidad de explicar mejor este elemento transcendental de toda programación. Y a la par, ofrecer un modelo del mismo más sencillo que, como luego se ampliará, ha pasado por varias fases.

La excesiva complejidad de algunas tareas o actividades, para parte del alumnado, llevaba a replantear la pertinencia de ofrecer la misma tarea siempre para toda la clase.

Parecía más coherente, pensando en la atención a la diversidad, proponer al menos un par de niveles de dificultad en aquellas tareas más complejas.

De cara a facilitar la transferencia del proyecto a otros contextos se considera que la incorporación de los contenidos curriculares de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio, aunque ha sido muy valorada en el contexto del centro en el que surge el programa, supone una dificultad por cuanto sigue una temporalización concreta que dificultaría su puesta en práctica en otros colegios. Este aspecto también se ha tenido presente en los cambios de la versión final del programa al diferenciar mediante propuestas abiertas y flexibles de pensamiento científico, o destrezas de pensamiento, el trabajo dirigido hacia el área de Ciencias Naturales y, aunque en menor medida, también a Ciencias Sociales.

Las lagunas detectadas que acabamos de exponer, los resultados de la investigación y las propuestas que han emergido nos han llevado a plantear variadas líneas de actuación para mejorar el programa. En un proceso de ida y vuelta al aula, a lo largo de estos últimos cuatro cursos escolares hemos ido rehaciendo, eliminando, construyendo, proponiendo nuevas propuestas de trabajo para mejorar la calidad de las tareas y su aplicación docente. Ha sido una de las fases más laboriosas de esta investigación pero seguramente también una de las más gratificantes. A priori, las propuestas de mejora se podrían resumir en las que a continuación se relatan.

En primer lugar, modificar el formato de algunas de las tareas de los cuentos finales combinando el modelo actual con otras fórmulas: miniquiz, proyecto de investigación, etc., incorporando las TIC o ambientaciones sugerentes a modo de reto o aventura (con acertijos, enigmas, pistas...), para evitar el descenso de la motivación en los últimos meses de trabajo. El proyecto se inició con 4 tareas mensuales que globalizaban la competencia lingüística, matemática y científica; 3 se realizaban en el colegio y la cuarta en casa. En la segunda versión se suprimió la tarea de casa para no saturar al alumnado y se rediseñaron las que quedaban desde el modelo de *triadas competenciales*, que luego se explica, de cara a facilitar los procesos de evaluación y calificación. En la versión final, la tercera, quedan 3 tareas por cuento; las 2 primeras globalizan la competencia lingüística y matemática y la tercera se centra en el desarrollo de la competencia científica a través del pensamiento

experimental, y algunas destrezas de pensamiento de Swartz (2013): *Compara*, *Partes-todo* y *Resolución de problemas*. En el último cuento, la tarea de pensamiento vuelve a variar y se desarrolla como una pequeña investigación por las distintas épocas de la Historia, en formato TIC (*Detectives del pasado*), que culmina con una webquest sobre la propia historia del niño.

Se ha suscitado mejorar la posibilidad de transferencia a otros centros de las tareas competenciales para que se ajusten a otras posibles distribuciones de los contenidos a lo largo del curso. Al extenderse el proyecto a otros colegios la experiencia mostró que los contenidos de Lengua castellana y Matemáticas encajaban bien al margen de los cambios de contexto pero, sin embargo, el orden del temario de Conocimiento del Medio (o actualmente Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) variaba mucho de una editorial a otra por lo que el encaje resultaba complejo. Para solucionarlo la versión actual del programa, como ya hemos explicado, ofrece en la tercera tarea de cada cuento un trabajo específico de la competencia científica.

Se ha conseguido una propuesta flexible ofertando 12 posibles tareas, para seleccionar 6, de forma que cada docente puede elegir, en los 6 primeros cuentos, la que mejor encaja cada mes según los contenidos de Ciencias Naturales que está trabajando. Cuentan con 3 tareas de pensamiento científico sobre diferentes contenidos experimentales del programa de Ciencias Naturales; 4 tareas sobre la destreza de pensamiento *Comparar*, para elegir la que mejor les venga con su programación; 2 tareas sobre la destreza *Partes y todo*, eligiendo una de ellas para desarrollar el pensamiento analítico y sintético; y 3 tareas más sobre la destreza *Resolver problemas*, para seleccionar una. Junto a las *celdas de colmena* que dan acceso a estas tareas, el programa incluye una celda para acceder a un archivo explicativo de la destreza y su forma de aplicación en el aula, por si el docente no está familiarizado con esta modalidad metodológica de aprendizaje basado en el pensamiento (ver Figura 10.1).

1. La abeja Berta y el abuelo Li

Tareas De Pensamiento

Estas tareas de Pensamiento combinan contenidos del área socio-natural con la competencia científica y la de aprender a aprender. Elige una tarea para cada uno de los seis primeros cuentos (el cuento 7 tiene una ya asignada), en función de lo que estés trabajando en el aula durante el mes del cuento. Al final del proyecto deberá haberse hecho las tres tareas de pensamiento experimental, una de las tareas de la destreza de pensamiento comparar, otra de la de Partes-todo (análisis-síntesis) y otra sobre resolución de problemas.

Pensamiento Científico
 Calor y Color, globo-Cohete, el super globo

Destreza PARTES Y TOPO
 Bicicleta, Materiales

Resolver PROBLEMAS
 AGUA, AIRE, RUIDO

Alimentos, Desayunos, Paisajes, trabajos, Destreza Comparar

Figura 10.1. Tareas de pensamiento científico del programa

El último cuento, el 7, tiene su propia tarea asignada de Ciencias Sociales (*Detectives del pasado*) sumergiendo al alumnado en el estudio de los grandes periodos de la Historia desde una propuesta digital interactiva.

Parece acertado modificar la temporalización de modo que, manteniendo los siete cuentos y empezando en octubre, se pueda acabar el proyecto en abril-mayo en función de las circunstancias del curso (7 cuentos en 8 meses). Podemos evitar, acabando en abril, el calor de mayo y el cansancio de final de curso pero si hace falta podemos jugar con ese margen de flexibilidad que nos da contar con un mes extra.

Recogiendo las sugerencias de los niños se aceptó incorporar en las tareas ilustraciones con los personajes de los cuentos para incrementar, desde la percepción del niño, la conexión de las mismas con lo leído y jugado. Hacer que los personajes sean los

que soliciten al alumno que averigüe, resuma, le ayude a descubrir... Sin saturarlas, se ha atendido a esta propuesta de mejora en las tareas del programa actual.

Además, en la mayoría de las tareas se ofrece, de forma alternativa, una *tarea B*, con un nivel un poco más bajo que la principal, para que el alumnado con mayores problemas de aprendizaje no se sienta sobrepasado constantemente por la dificultad de las actividades. Desde el curso 2006/2007, en Aragón se viene desarrollando un modelo de atención educativa al alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA) con vocación inclusiva. Aprovechando el trabajo que asesoramos de un seminario de maestras pertenecientes a algunos centros de atención prefente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un transtorno de espectro autista, se incorpora como novedad la versión adaptada con pictogramas de los cuentos y de algunas actividades. Tomando de ARASAAC, Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (<http://arasaac.org/>), los pictogramas de Sergio Palao, se adaptaron cuentos y tareas para ser trabajados en el aula con sus alumnos. En la mayoría de los casos, los cuentos muestran dos versiones adaptadas, la original y una simplificada para hacerla más accesible. Las maestras que han adaptado los cuentos y tareas, en un loable y costoso trabajo, son María Hernández Aznar, Marta Pe Train, María Romero Angós, Miriam Mené Quílez, María de Arcos Palos Relancio, Beatriz Pastor Enciso, Beatriz Viñuales Mata, Sara Isabel Peralta Morata, Pilar Nadal García y Ana Isabel Vicente Aladrén.

El CD que se adjunta a este informe con el programa renovado, incluye también una carpeta con los cuentos adaptados (Carpeta: *PROYECTO ALEGRÍA TEA PICTOGRAMAS*). En las Figuras 10.2 y 10.3 se puede apreciar el trabajo de adaptación de una página del cuento a su versión para alumnado TEA.



Figura 10.2. Ejemplo de página del cuento 1



Figura 10.3. Ejemplo de adaptación del cuento 1 con pictogramas

Añadir nuevas dinámicas para trabajar los valores específicos del cuento, a modo de banco opcional de recursos, creando un *rincón de los valores* al que el docente pueda recurrir, si ve la necesidad de reforzar, por ejemplo, el trabajo de autoestima o la empatía, se considera una posible mejora de futuro que podría integrarse, sin dificultad, en la nueva versión del programa como una opción más.

Mejorar la calidad y el formato de las propuestas de trabajo en lengua inglesa, para sacar más rendimiento a esos aprendizajes y abordarlos desde una óptica más competencial (incorporación de contextos de partida, tipologías de preguntas, etc.), ha llevado a invitar a alguna maestra especialista de Lengua Inglesa, que ha aplicado el programa, a colaborar aportando estas mejoras. El formato digital de presentación del proyecto permitirá incorporarlas fácilmente y ofrecerlas en Internet.

Simplificar la evaluación de las tareas competenciales ha sido otra propuesta de mejora atendida. La primera de las soluciones que se nos ocurrió fue trabajar mediante un esquema que denominamos *triadas competenciales*. En el esquema habitual de confección de una tarea competencial bajo el modelo de PISA, que es el que aparece en este proyecto, puede tenerse en cuenta, o no, que el resultado se dé en base 10. La versión original al sustentarse en tareas globalizadas integraba actividades relacionadas con la competencia lingüística, la matemática y la competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La suma de las tres competencias nos daba la calificación total de la tarea. Si imaginamos que la suma total de la tarea era, por ejemplo 15 puntos al haber asignado 5 a cada competencia, es fácil para el profesorado anotar la nota de cada una multiplicando mentalmente por 2 la cifra obtenida por la competencia, con lo que la lleva a base 10; sin embargo le complica al niño entender qué significa que ha conseguido 9 puntos sobre 15, o que 8 sobre 15 no es un notable sino un suficiente. Y al revés, podemos hacer que la nota total sea sobre 10 para que el alumno la comprenda fácilmente pero eso dificulta al profesor pasar a base 10 la calificación conseguida individualmente por cada competencia, al ser tres calificaciones diferenciadas. Las dos formas presentaban ventajas e inconvenientes a nivel de registro e interpretación de los resultados numéricos pero, en

cualquier caso, resultaban complejas de aplicar en el día a día para el maestro. La idea de las triadas venía a solucionar el problema.

Las triadas competenciales incorporan de forma globalizada tres competencias claramente enlazadas con ciertas áreas curriculares como pueden ser Lengua, Matemáticas y Ciencias naturales. La tarea se contextualiza a partir de un centro de interés, como siempre se ha hecho en el proyecto, y se califica en base 10. En cada una de las tres tareas que componen la triada el porcentaje sobre las tres áreas se combina y reparte para que al evaluarlas conjuntamente, también obtengamos un 10 en cada una de las materias y competencias asociadas. La evaluación y su registro se simplifica, y mucho, como se puede comprobar en la Figura 10.4.



Figura 10.4. Estructura porcentual de las triadas competenciales

Dado que las tareas permiten desarrollar y evaluar competencias podría considerarse también la opción de que el último cuento del trimestre sirviera, además de para seguir trabajando las competencias, para proceder a una evaluación sumativa de las mismas que complementara la evaluación continua. A partir de la idea de las triadas competenciales se encontró una posible solución: diseñar una tarea evaluativa centrada en la competencia lingüística, otra en la matemática y la tercera en la científica. Podría parecer entonces que prescindimos de la globalización en esta última tarea mensual y no es así. A partir de un único contexto significativo y conectado con el cuento se desarrollan las actividades para cada una de las tres tareas en instrumentos distintos. El contexto compartido da unidad y sentido global a la propuesta. El resultado se aprecia en la Figura 10.5:



Figura 10.5. Estructura de una triada competencial adaptada para evaluar sumativamente

En la tercera y definitiva versión ninguna de estas dos variaciones de las *triadas competenciales* se ha mantenido, aunque se estima que siguen aportando una interesante opción para gestionar la evaluación y calificación de tareas competenciales en el aula fuera del programa. Al quedar definitivamente la estructura en cada cuento de 2 tareas globalizadas con la competencia comunicativa y matemática, más una tercera de competencia científica, la triada ya no es necesaria. Trasladando el mismo esquema al formato de la versión final tenemos una estructura simple y fácil para registrar las calificaciones del alumnado, según se refleja en la Figura 10.6.

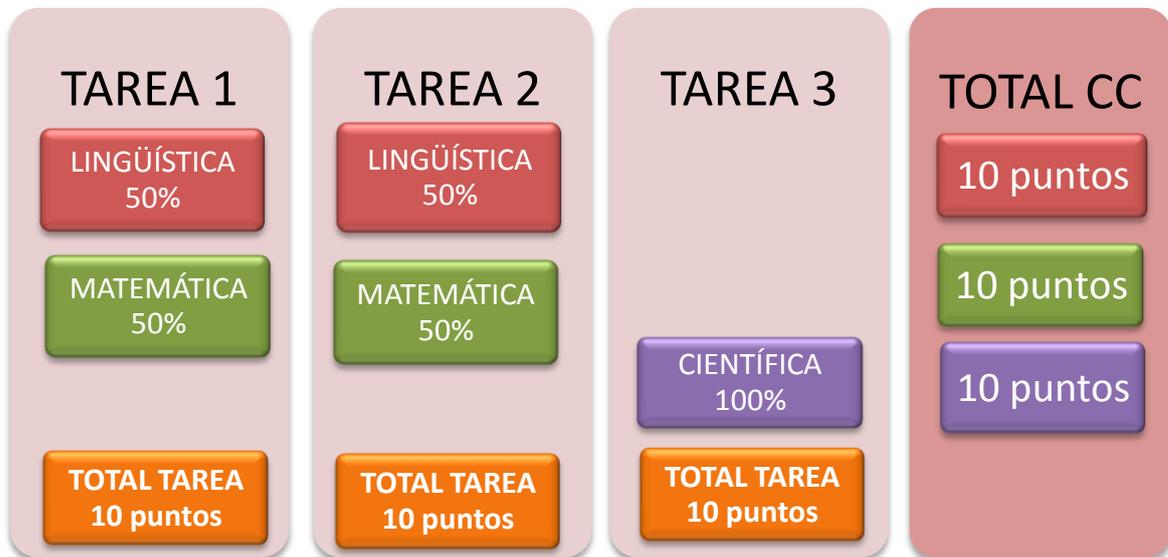


Figura 10.6. Estructura porcentual de las tareas competenciales de la versión final del programa

Adicionalmente, la buena acogida y reconocimiento que el programa ha tenido entre el alumnado, profesorado y familias, invita a considerar la posibilidad de generar propuestas similares para otros niveles de primaria tomando como punto de partida las propuestas de mejora resultantes de este estudio. Y ello entendiendo que toda innovación educativa tiene que pasar para su implantación real por la consideración previa de lo que el profesorado está haciendo realmente en las aulas y por mejorar su formación inicial y permanente, pero también por facilitar al profesorado propuestas de trabajo flexibles que muestren posibles vías para promover el cambio que se le solicita.

10.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

En la línea definida en esta investigación, este trabajo ha proporcionado un análisis y resultados ciertamente positivos que contribuirán, sin duda, al sostenimiento del proyecto de innovación en el tiempo y a su perfeccionamiento pero que no están exentos de limitaciones o aspectos relevantes mejorables. Por ello es necesario destacar que estos resultados han de ser interpretados con la debida cautela, y más cuando hemos podido

advertir que llegando ya a los momentos finales de esta investigación nuevos interrogantes nos inquietan: ¿Qué hubiera cambiado si los instrumentos hubieran sido otros, o la muestra diferente, o las familias hubieran participado como informantes...?, ¿Hasta qué punto podemos asegurar que los resultados serían los mismos si replicáramos el proceso?, ¿Ha sido nuestra actuación como investigadores la más acertada?

Sin duda, este estudio cuenta con **limitaciones** que las circunstancias, la propia capacidad del investigador o el azar no han sabido superar; de algunas somos conscientes y otras se nos escapan pero entre las que primero señalaríamos es que la investigación se ha focalizado en un estudio de caso, en contextos naturales de aula y en una realidad concreta, por lo que es probable que en otros contextos, con alumnos y profesores diferentes, los resultados fueran distintos. No obstante, dado que se ha estudiado la puesta en práctica sucesiva en un mismo centro educativo durante varios cursos escolares y el estudio de caso abarca la posterior incorporación al programa de otros centros distintos con la intervención de diferente profesorado y alumnado, los resultados pueden ser ilustrativos y contribuir a mostrar estrategias de implantación integrada de las competencias clave y los valores humanos en el aula; al menos para colegios de características similares a las de aquellos que han participado en esta investigación. Aun así es sensato reconocer que a pesar de los cambios y avances manifestados por el alumnado, la consolidación y profundización de estos cambios requerirá una acción más consistente y continuada que tenga reflejo en las acciones educativas que se llevan a cabo en el aula al margen del programa en las distintas áreas, por ejemplo, mediante el uso de tareas competenciales y destrezas de pensamiento para trabajar nuevos contenidos curriculares, valores humanos e incluso la inteligencia emocional.

Las limitaciones temporales de esta investigación nos han impedido añadir las entrevistas de los cuatro docentes del *CEIP Foro Romano*, el grupo de discusión del profesorado o las entrevistas grupales a sus alumnos de este centro, puesto que su realización al final del curso, al concluir la aplicación del programa, no daba margen para su transcripción y análisis posterior con Atlas-ti. De igual forma tampoco se han podido aprovechar estas cuatro aulas para un estudio más exhaustivo de alguna de las

competencias ya que la aplicación de los postest suscitaba las mismas dificultades temporales antes comentadas. La aplicación de una matriz CAME⁸ (Figura 10.5), para complementar la matriz DAFO, en el grupo de discusión, seguramente hubiera aportado una estructura más sólida y falicitado la toma de decisiones de mejora al preguntarnos cómo podríamos corregir las debilidades, afrontar las amenazas, mantener las fortalezas y explotar las oportunidades que emergieron (González, Ramírez y Moral, 2013).



Figura 10.5. Matriz CAME

Ampliar las fuentes de información incluyendo entrevistas a las familias, para contrastar su percepción con la del profesorado y los alumnos, hubiera sido una sugestiva aportación que también se ha visto condicionada por la falta de tiempo; tenerlo en cuenta en futuros estudios nos parece procedente. Si años atrás pudimos contemplar la posibilidad de solicitar una licencia de estudios para dedicar un curso íntegro a profundizar en la investigación a tiempo completo, la crisis económica ha cerrado esta vía por lo que se ha

⁸ CAME: C (Corregir las Debilidades), A (Afrontar las Amenazas), M (Mantener las Fortalezas), E (Explotar las Oportunidades)

hecho necesario compaginar la labor investigadora con nuestro trabajo como docentes y, cómo no, con la vida en familia; sacando tiempos de dónde no los hay, sintiendo a veces la desazón de ver cómo se acercaban las fechas de entrega del informe final y no contar con todo el tiempo que nos gustaría poder invertir.

Otra de las limitaciones percibidas refiere a la falta de un instrumento de evaluación de la motivación escolar contextualizado a los objetivos de esta investigación de mayor consistencia; aunque la motivación se ha tomado como una variable importante resultaba secundaria respecto a los propios objetivos esenciales del programa: las competencias clave y los valores, por lo que no se estimó juicioso derivar más energía y tiempo en esa línea una vez asumido que los diversos instrumentos sobre este constructo valorados se ajustaban muy poco a nuestros objetivos. Esta no es una tesis sobre la motivación escolar sino sobre la evaluación de un programa educativo de desarrollo de las competencias clave y los valores humanos; un programa que, como cualquier otro, si no resulta atractivo para el alumnado, si no mantiene su motivación, difícilmente podrá alcanzar sus objetivos. Entender esto nos ha permitido poner el constructo en su justa medida y no frustrarnos ante la falta de instrumentos más precisos.

Conscientes de que trabajar con un diseño no experimental no nos permite establecer relaciones causales, merece ser considerado el potencial de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en contextos de investigación educativa; la misma flexibilidad a nivel metodológico se ha constituido en una característica que nos ha permitido realizar ajustes sobre la marcha, una vez iniciada la investigación, en torno a las categorías de estudio o el formato final de los instrumentos. Sirvan de ejemplos los cambios y emergencia de nuevas categorías de análisis en el estudio de los datos aportados por los instrumentos cualitativos, o el que haya habido instrumentos de evaluación que a tenor del progreso de la investigación se consideró importante incorporarlos aunque no estaban reflejados en un principio, o retraerlos, como fue el caso del instrumento de análisis del programa como recurso multimedia. Muestra también de esta misma flexibilidad metodológica ha sido la introducción de una fase cuasiexperimental con grupos de control

no equivalente no sometido al programa para contrastar resultados en el ámbito de la competencia en comunicación lingüística.

Como **líneas futuras de investigación**, la ampliación del diseño cuasiexperimental a otras competencias clave, o una evaluación más profunda especialmente de las más transversales sería una valiosa aportación que incluso podría ampliarse a las competencias emocionales del alumnado. Los resultados del estudio cuasiexperimental de la competencia comunicativa sintonizaban con los datos obtenidos de la percepción previa de los docentes sobre la mejora de ella, pero extrapolar esos resultados al resto de competencias, aún cuando la percepción del profesorado sea igualmente positiva, sería una mera conjetura. De igual forma, el incremento de la muestra de estudio con más grupos experimentales y de control abriría nuevas líneas de investigación que diferenciaran entre los contextos más representativos de nuestra realidad escolar: centros urbanos y rurales, centros públicos y concertados, centros en entornos socioculturales favorecidos y de entornos deprimidos, centros con alumnado multiétnico y centros con alumnado principalmente autóctono, etc., desde un diseño evaluativo de estudio de casos múltiple. La comparación de medias como muestras relacionadas y no relacionadas y otras técnicas estadísticas podrían aportar una valiosa información sobre la efectividad del programa en cada una de las competencias, siempre y cuando pudiéramos garantizar que el programa se ejecuta por el profesorado interviniente de acuerdo con las previsiones.

Como recuerdan Pérez-Llantada *et al.* (2009), podremos esperar cambios de interés por aplicación de un programa si partimos de niveles óptimos de ejecución; lo compartimos pero también es cierto que cuando investigamos en contextos naturales, con profesorado que voluntariamente se adhiere a colaborar, compaginar la intensa labor docente diaria con la aplicación de un nuevo programa y además invertir tiempos en participar como informante excusa, ya de por sí, que en ciertos momentos no se siga sistemáticamente los procesos de aplicación. A veces porque no se han leído la guía didáctica del programa, o se han olvidado simplemente de algo, presionados quizá por la gran cantidad de contenidos de los currículos o los problemas del día a día. Pero ¿hasta qué punto se puede exigir más a docentes comprometidos que se prestan a consumir todavía más tiempo y energía en colaborar en una investigación? Si como investigadores hay

momentos de euforia y optimismo por lo que vamos descubriendo y momentos de desánimo, de bloqueos y dudas en torno a nuestro propio trabajo investigador, cómo no asumirlo en los informantes respecto a las tareas de colaboración que contraen en ella. Ser consciente de esta realidad nos ha permitido frenar a tiempo el impulso de pedir un poco más, de pasar otra prueba, de solicitar la corrección doble para ser más rigurosos, de requerirles más cuando más a gusto se sentían con el programa, etc. Y abre el interrogante de qué hubiera sucedido si el programa si hubiera podido aplicar completamente en todos los casos y según las recomendaciones de su guía didáctica.

Reconociendo que el análisis que se ha hecho de los ítems o actividades de las tareas competenciales del programa podría haber sido más profundo, se abren nuevas líneas de estudio para indagar, por ejemplo en el grado de dificultad de los ítems o su índice de discriminación respecto a las competencias que pretende desarrollar y evaluar. Otras posibles líneas de investigación, además de las apuntadas, que se pueden abrir a partir de este trabajo serían: ¿Cómo afectaría a los resultados del programa el uso mantenido de metodologías activas concretas para su desarrollo como, por ejemplo, las inteligencias múltiples o el método cooperativo? ¿Hasta qué punto las mejoras conseguidas se mantendrían en el tiempo si se deja de trabajar competencialmente? ¿Es posible obtener resultados equivalentes en otros cursos mediante programas de similares características adaptados a la edad del alumnado? ¿Cómo podría afectar al aprendizaje la incorporación sistemática de estrategias como la metacognición o la coevaluación de las tareas? ¿Afecta el programa de igual forma a alumnado femenino que al masculino? ¿El rendimiento previo y las aptitudes del alumnado condicionan el grado de mejora en los aprendizajes competenciales o su motivación escolar? O incluso... ¿Qué efectos tendría la aplicación de un programa longitudinal a lo largo de toda la Educación Primaria en el rendimiento competencial, en la educación en valores y en la motivación del alumnado?

Avanzar en el estudio y evaluación de programas vinculados al desarrollo integrado de las competencias clave y la educación en valores, o en programas que aborden ambos aspectos por separado con intención de mejorarlos o crear nuevos modelos, requiere resolver muchas de las cuestiones ya planteadas, o algunas nuevas que se pueden deducir

de lo expuesto. Por ejemplo, el grado de implicación y motivación del profesorado para asumir los nuevos retos que la incorporación al currículo de las competencias está suponiendo, el grado de cambio y avance que se lograría mejorando algunas de las condiciones que se han visto efectivas o no, como la significación de los contextos de partida de las tareas, el uso didáctico de las TIC, el trabajo en pequeños grupos cooperativos, el procedimiento de evaluación o la diversificación de propuestas de aprendizajes, etc.

Es muy posible también que la evaluación del producto, como una de las fases del modelo CIPP seguido, abordada desde metodologías cuasiexperimentales, incorporando variables de estudio como el ya comentado contexto urbano o rural, el género, u otras y contrastada con otros instrumentos de tipo cualitativo que dieran voz al juicio de los implicados (docentes, alumnado y familias), pudiera aportar luz a numerosos interrogantes que quedan todavía abiertos.

Asumiendo la trascendencia de infundir competencias y valores humanos, en el ámbito aplicado, creemos que es necesario crear más programas educativos sustentados en estos aprendizajes y, acto seguido, realizar estudios contrastados de los mismos haciendo un seguimiento de su aplicación real para poder determinar cómo funcionan, para quién funcionan y qué los hace efectivos, trasladando así los resultados a la comunidad educativa y científica de cara a mejorar futuros programas y la educación del alumnado.

Quede constancia de que al momento de elaborar este documento no tenemos conocimiento de intervenciones similares aplicadas en España con los que podamos comparar y hacer una reflexión sobre los resultados obtenidos, ni de estudios que evalúen propuestas integradas de este tipo; ampliar el estudio a otras comunidades autónomas y poder comparar con otros programas educativos con objetivos similares abriría vías de sinergia que podrían beneficiar a unos y otros.

Lo que sí nos queda claro es que esta experiencia como investigadores nos ha mostrado no sólo la relevancia y complejidad que la evaluación de programas y la evaluación educativa puede conllevar sino, especialmente, su valor para “comprender qué

sucede y cómo podemos transformar” esa realidad para ayudar a mejorarla (Bernal, 2014, p. 168). Las opciones, los interrogantes, las vías que se abren son muchas pero quisiéramos ir concluyendo con la consideración de que a raíz de los resultados de esta investigación y en el marco estudiado, el programa *Alegría. La abeja Berta y el abuelo Li*, puede considerarse un recurso didáctico útil y válido para mejorar la formación del alumnado y ayudar al profesorado a implementar de forma integrada las competencias clave y la educación en valores en el aula, en 4º nivel de la Educación Primaria.

Esperamos que esta pequeña aportación al conocimiento y los resultados que este estudio ha presentado sugieran líneas de avance y mejora que puedan contribuir no solo a perfeccionar el programa sino además a establecer un punto de partida más consistente y riguroso de cara a construir futuros programas que sean útiles para el desarrollo de las inteligencias, capacidades, competencias y valores del alumnado, contribuyendo a las finalidades de la educación. Finalidades que si queremos que no se alejen de la mejora de la condición humana y la sociedad, en nuestra humilde opinión, deberán contemplar la intersección del aprendizaje de las competencias, los valores humanos y la alegría, como pórtico para el pleno desarrollo de la personalidad del niño y su felicidad.

REFERENCIAS

A

- Aalsvoort, G. M., Lepola, J., Overtom, L. & Laitinen, S. (2013). Motivation of young students: a cross-cultural evaluation of a model for motivational orientations. *Research Papers in Education*. doi: 10.1080/02671522.2013.787447
- Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- ADCARA (2007). *La convivencia en los Centros Educativos. Módulo 3: La convivencia en las relaciones de género*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- ADCARA (2007a). *La convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Albero, J. V. (2013). *Importancia, uso y utilidad que el profesorado de Educación Primaria atribuye a las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*. En Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de modelos de investigación educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), pp. 210-217. Alicante. Universidad de Alicante.
- Albertos, D. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos_gomez_daniel.pdf?sequence=1
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:

http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf

Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, número extraordinario*, 63-93.

Alonso, J. (2005a). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.

Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Edit.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer (libro electrónico). Recuperado de:

http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf

Álvarez Angulo, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 353. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35330.pdf?documentId=0901e72b812048cb>

Álvarez Méndez, J. M. (2009). Evaluación institucional: entre las urgencias políticas y las necesidades de mejora de los centros. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17, (4), 21-25.

Álvarez Méndez, J. M. (2009a). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_15.pdf

Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A. y Suárez Álvarez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Recuperado de:

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1>

- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Cuadernos metodológicos, Nº 2. Madrid: CIS.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. Retrieved from: http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001) (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching and assessing a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrada, A. (2016). *La importancia de la iniciativa emprendedora en la Educación Primaria como método para el fomento de las competencias básicas*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Artística. Universidad de Extremadura. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/4005/TDUEX_2016_Andrade_Diaz.pdf?sequence=1
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. pp. 15-51. Archidona: Aljibe.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Arana, J. M., Meilán, J.J, Gordillo, F. & Carro, J. (1997). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela. *R.E.M.E. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 35-36, 19-39. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero35/article1/article1.pdf>

-
- Arce et al. (2007). *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. Cuadernos de Educación de Cantabria 2. Santander: Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado de:
http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_2.PDF?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc
- Aristóteles, *Ética a Nicomaco*. Canal Biblioteca del IRC en la red Undernet. Recuperado de: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/650.pdf>
- Arguís, R. Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa "Aulas Felices"*. *Psicología Positiva aplicada a la Escuela*. Recuperado de:
<http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>
- Arnal, J.; Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Bueno, C. y Escudero, T. (2007). El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias. En Universidad de Zaragoza. *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza. Recuperado de:
http://unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_I/CAP_I_5.pdf
- Arranz, P. (2002): Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down. En Molina, S. (Coords.) *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*, pp. 301-352. Madrid: Ariel.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

B

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, J. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bañuelos, A. M. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, 60, 58-61. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13206011.pdf>
- Barca, A., do Nascimento, S., Brenlla, J. C., Porto, A. M. y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de Educación Secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Amazónica Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 1, (1), 9-57. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030112>
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, (8), 1-27. Recuperado de:
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/751/829>
- Barquín, J.; Gallardo, M.; Fernández, M.; Yus, R.; Sepúlveda, M. P. y Serván, M. J. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA. *Revista TESI: Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12, (1), 320-339. Universidad de Salamanca. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400015.pdf>
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M., Battle, R., Bosch, C., de la Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., et al. *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*, pp.71-90. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida y fragilidad humana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14, (2). 361-376.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences à l'école*. Bruxelles: Labor.
- Behar, J. y Riba, C. (1993). Sesgos de la observación. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología Observacional en la investigación psicológica*. Vol. 2, pp.27-128. Barcelona: PPU.
- Benítez, L. J. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores*. Madrid: PPC.
- Bernabé, M. (2012). La educación en valores a través de la legislación educativa española. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 7-13. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161853>
- Bernal Agudo, J. L. (2012). *Las competencias docentes*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, J. L. y Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16, 35-58.
- Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza: Mira editores.
- Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances en supervisión educativa*, 23. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase_23_04_bernalagudo.pdf
- Bernal Guerrero, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Beuchat, C. (1980). La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 1, (2), 27-30. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n2/01_02_Beuchat.pdf
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bindé, J. (2002). *Las claves del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21, (1), 7-43. Recuperado de: <file:///D:/Descargas/99071-397691-1-PB.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blanco, J. D. y García, J. B. (2010). Clasificación de preguntas basadas en las competencias usadas para la resolución de diferentes situaciones problemáticas. *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 4, 31-42.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. México, D.F.: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". *Aula de innovación educativa*, 83-84, 77-82.

- Bolivar, A. (09. 2000). La mejora de los procesos de evaluación. Curso: *La mejora de la enseñanza*. UGT de Murcia: Murcia. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf>
- Bolivar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolivar, A. (2008a). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, 1*. Recuperado de: <file:///D:/Descargas/Dialnet-CompetenciasBasicasYCiudadania-2745854.pdf>
- Bonnet, G. (2006). Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿una nueva dimensión para PISA? *Revista de Educación, n° extraordinario, 91-109*.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación, 54, (2), 1-8*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697571>
- Bowman, R. F. (2007). How Can Students Be Motivated: A Misplaced Question? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81, (2), 81-86*. doi: 10.3200/TCHS.81.2.81-86
- Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo comunicativo*. (Tesis doctoral). Departamento de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/16929/files/TESIS-2014-094.pdf>
- Broc, M. Á. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación, 303, 17-33*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1977). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

C

Cabrera, F. (1987). Investigación evaluativa de la educación. En Gelpi, E., Zufjaur, R., Cabrera, F., Fernández, A. (eds). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*, pp. 97-137. Madrid: Largo Caballero.

Calatayud, M. A. (2010). Entresijos de la evaluación. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. En De Miguel, C. (coord.), *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*, pp. 7-37. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/vistaPrevia.action?cod=15152&area=E>

Calatayud, M. A. (2010a). La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa. En De Miguel, C. (coord.), *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*, pp. 172-219. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/vistaPrevia.action?cod=15152&area=E>

Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada. España. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15474690.pdf>

Callado, J. A. (2012). *Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y su predisposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaen. España. Recuperado de: <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/380/1/9788484396772.pdf>

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, D. T. (1986). Grados de libertad y estudio de casos. En Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, pp. 80-104. Madrid: Morata. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65851>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1970). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3), 1-16. Recuperado de:
http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Cañas, A. J. y Novak, J. D. (2006), (Eds). Re-examinando los fundamentos para el uso efectivo de mapas conceptuales. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. Of de Second Int. Conference in Concept Mapping*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/Re-ExaminandoLosFundmentos.pdf>
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: E.O.S.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-162. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre318/re3180707707.pdf?documentId=0901e72b81270baa>
- Carrión, E. (2013). *Educación en competencias y valores: un proyecto comunicativo de materiales multimedia orientados al aprendizaje y la resolución de conflictos en los IES*. (Tesis Doctoral). Facultad de Letras. Universidad de Castilla La Mancha. España. Recuperado de:

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3479/TESIS%20Carri%C3%B3n%20Candel.pdf?sequence=1>

Casanova, M. A. y Berliner, D. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos: El último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre312/re3120400460.pdf?documentId=0901e72b81272be8>

Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona: aspectos convergentes e implicaciones educativas. En Touriñán, J.M., Pérez, R., Casares, P.M., Ortega, P., Vera, J., Cortés, A. et al. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 76-87. La Coruña: Netbiblo.

Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Willar (coords), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, pp. 25-69. Madrid: Editorial Universitas.

Castillo, S. (2010). Evaluación de las competencias básicas. Criterios e instrumentos. En De Miguel, C. (coord.), *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*, pp. 92-115. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/vistaPrevia.action?cod=15152&area=E>

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.

Cecilio, D. y Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 17, (3), 447-455. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000300011

- Chamizo, J. A. y Hernández, G. (2000). Construcción de preguntas, la Ve epistemológica y examen ecléctico personalizado. *Educación Química, 11, (1)*, 182-187. Recuperado de: [http://www.joseantoniochamizo.com/pdf/pdf566\[1\].pdf](http://www.joseantoniochamizo.com/pdf/pdf566[1].pdf)
- Chiang, M. T. y Díaz, C. (2011). *Generalidades de evaluación y elaboración de preguntas de opción múltiple*. Unidad de investigación y desarrollo docente. Universidad de Concepción (Chile). Recuperado de:
http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/APUNTE_EVALUACION-ok.pdf
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn*. Londres: Cassell.
- Cobo, C. (2015). El mundo real es el mejor laboratorio de aprendizaje. *Educación 3.0, 18*, 30-34.
- Cohen, J. (2003). *La educación emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Capital federal. Argentina: Troquel.
- Colás, M. P. (1983). La formulación de preguntas en el acto didáctico: Un estudio comparativo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 1*, 77-86. Recuperado de:
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20146/formulacion_preguntas.pdf
- Colás, M. P., Buendía, L. Y. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa, 161*, 34-39. Recuperado de: http://oei.es/pdfs/CC_Competiciones_Aula_07.pdf
- Coll, C. (2007a). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 370*, 19-23.

- Coll, C. y Engel, A. (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. En Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, pp. 70-97. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 18, 64-77. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=672
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-27. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>
- Comisión de las Comunidades Europeas, (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Recuperado de: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-174000_clave.pdf
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Concejo Educativo de Castilla y León (2007). *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir* Documento de trabajo. Recuperado de: www.concejoeducativo.org/

- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Boletín Oficial de la Unión Europea C 119/2. 28/05/2009.
- Contini, N. (2005). *La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana*. Argentina: Universidad Nacional de Tucuman.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Cortés Alegre, A. (2010). Las competencias básicas. *Comunidad Escolar. Periódico digital*. 24 septiembre 2010. Recuperado de:
<http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91653/00820113012978.pdf?sequence=1>
- Cortés Pascual, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18, (1), 111-134. Recuperado de:
http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/07-18_1.pdf
- Cortés Pascual, A. (2003). Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro: la educación holística. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/445Cortes.pdf>
- Cortina, A., Escámez, J. y Pérez-Delgado, E. (1996). *Un món de valors*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Costa, M. E. (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 79-99. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a04.pdf>
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cury, A. (2005). *Padres brillantes, profesores fascinantes*. Barcelona: Grijalbo.

D

- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3), 1-12. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, (1), 35-62.
- De la Garza, E. L. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (23), 807-816. Recuperado de: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_educativa_delagarza.pdf
- De la Orden, A. (1991). *Investigación evaluativa. Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63 (1), 47-61. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/download/28904/15409>
- De la Torre, F. (2000). *Relaciones humanas en el ámbito laboral*. México: Editorial Trillas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dendaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, (1), 7-24. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/download/109441/104061>

- Díez, J. (2013). La quiebra del derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 87-99.
- Domingo, J. y Barrero, B. (2010). Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles. En Moral, C. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Duart, J. M. (2003). *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. Fundación para la Universidad Oberta de Catalunya. FUOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Durante, V. et al (2010). *Luz de escuela. Inteligencias múltiples y creatividad en el aula*. Madrid: Editorial CEP.

E

- Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria “Aula Cooperativa Multinivel”. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 5, (3), 152-172. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354549>
- Edelvives (1943). *Enciclopedia escolar. Primer grado*. Zaragoza: Luis Vives.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34, (3), 169-189. Retrieved from: https://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1999_Elliot_Approachandavoidancemotivationandachievementgoals.pdf

- Elliot, A. J., McGregor & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91,(3), 549-563. Retrieved from:
https://labs.psych.ucsb.edu/gable/shelly/sites/labs.psych.ucsb.edu.gable.shelly/files/pubs/elliott_et_al._1999.pdf
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.
- Escudero Ríos, I., (2013). La enseñanza como comunicación. En Escudero Ríos, I., García Tomé, R. y Pérez Fernández, C. *Las artes del lenguaje. Lengua, comunicación y educación*. Madrid: UNED.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, (1), 11-43. Recuperado de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE). MECD. Recuperado de:
http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf
- Eurydice (2012). *Educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de:
http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139ES_HI.pdf

F

- Feito, R. (2010). De las competencias al currículum integrado. *Revista Qurrriculum*, 23, 55-79.
- Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 39, (2), 3-34.
- Fernández Antelo, M. (2010). ¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos? *Tejuelo, monográfico* 4, 32-42. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3720147>
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frías, J. J., y Narváez, C. G. (2010). Motivación y ejercicio docente en la educación superior. Una aproximación conceptual. *Educere*, 14, (48), 21-27.

G

- Garriga, A.J. (2001). El proceso de investigación en Psicología. En Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. y Sarriá, E. (coords.), *Diseños de investigación en Psicología*, pp. 51-94. Madrid: UNED.

- García García, E. (1996). Inteligencia y metaconducta. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50, (3), 297-312.
- García Gómez, R. J. (2014). Las reformas escolares y los cambios en la educación. *Forum Aragón*, 13, 6-14. Recuperado de:
http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_13.pdf
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Pascual, E. (1994). *Apuntes de evaluación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- García Pérez, A. (2011). *Influencia de un programa de Educación Física basado en las competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales en un grupo de 5º de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de Granada. España. Recuperado de:
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/18415>
- García Raga, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35622.pdf?documentId=0901e72b81203172>
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

-
- Gardner, H. (2009). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2011). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. (2ª edición). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011a). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En Mayor, J. (Ed.), *Sociología y Psicología de la Educación*, pp. 122-151. Madrid: Anaya.
- Gasperi, R. (2010). Investigación evaluativa del programa “Escuelas Promotoras de Salud”. *TEACS*, 5, 77-92.
- Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón*, 52, (4), 523-535.
- Gimeno, J. (2008). El poder de un tipo de literatura en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 52-55.
- Glaser, B. G. & Straus, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Gobierno de Aragón (2008). *Marco teórico y matriz. Competencia comunicación lingüística*. Recuperado de: <http://evalua.educa.aragon.es/ini.php?iditem=18>
- Gobierno de Aragón (2010). *Evaluación censal de diagnóstico en Aragón 2009*.
Recuperado de:
http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Publicaciones/InformeGeneral2008_2009.pdf

- Gobierno de Aragón (2012). *Marco teórico y matriz. Competencia comunicación lingüística*. Recuperado de: <http://evalua.educa.aragon.es/ini.php?iditem=18>
- Gobierno de Aragón (2015). *Marco teórico competencia de comunicación lingüística y competencia de comunicación lingüística en inglés*. Recuperado de: <http://evalua.educa.aragon.es/ini.php?iditem=18&iz=65>
- Gobierno de Navarra (2015). *Sistema de indicadores del grado de desarrollo de hábitos y valores del alumnado de Educación Primaria*. Vitoria: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Recuperado de: <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/valores-en-primaria>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, A. et al. (2012). *Estadística básica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35628.pdf?documentId=0901e72b81203178>
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica*. Madrid: Pirámide.
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI. Revista de Educación*, 6, 155-169. Recuperado de: http://www.minedu.gob.bo/micrositios/dgesttla/DOCS/biblioteca/EVALUACION_CALIDAD_DIRIGIDA_MEJORA.pdf
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (3), 445-468. Recuperado de: http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2262/Art_10_134.pdf?sequence=1

- González López, I. y López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423. Recuperado de: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/mpinosq/Mis%20documentos/Downloads/109431-506401-1-PB.pdf>
- González López, I., Ramírez, A. y Moral, A. (2013). La evaluación por competencias en educación primaria: ¿arquitectura o albañilería? *Educere*, 17 (56), 41-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150002.pdf>
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhanbra-Longman.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- González Soto, Á. P. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.
- Goñi, J. M. (2009). El desarrollo de la competencia matemática en el currículo escolar de la Educación Básica. *Educatio Siglo XXI*, 27, (1), 33-58. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/71091/68631>
- Good, T. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educacional*. (4ª edición). México, D. F.: Interamericana.

- Guan, J., McBride, R. E. & Xiang, P. (2006). Reliability and Validity Evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in High School settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238. Retrieved from: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/5633.pdf>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

H

- Hall, K. & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work – Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivacional orientation within the classroom: Process and patterns of change. En Boggiano, A. K. y Pittman, T. (Eds.): *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, 77-114. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hernández, M. E. (2008). 126 Aniversario de la Escuela Normal para Profesores (discurso oficial). *Gaceta normalista*. 182. Taluca (México). Recuperado de: http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/cbenp_pdf_gaceta182.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

Herrera, M. I. (2007). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. España. Recuperado de:
<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/16842467.pdf>

Hidalgo, M. V. y Palacios, J. (1990). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación I*. pp. 355-376. Madrid: Alianza Editorial

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, (2), 151-179. Retrieved from: <http://psych.wisc.edu/cmsdocuments/HidiHarack.pdf>

Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology* 30, 359-393.

Huertas, R. (2006). *Cuentos populares y creatividad*. Madrid: CCS.

I

INEE (2013). *PISA 2012 Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13>

Imbernón, J. (2014). La reforma y el fondo ideológico de la LOMCE. *Aula*, 232, 37-41.

J

- Javier, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 319-339.
- Jiménez, F. (2003). *Valores para vivir y crecer. Psicopedagogía de los valores*. Madrid: San Pablo.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: SM.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3), 1-32. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Junta de Andalucía (s/f). *Guía de evaluación de destrezas lectoras. Educación Primaria*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_de_evaluacion_de_Destrezas_lectoras_Primaria.pdf

K

- Kaftan, J., Buck, G. & Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, (4), 44-49. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752868.pdf>
- Kapuściński, R. (2007). *Encuentro con el otro*. Barcelona: Anagrama.

Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías*. México. D.F.: Interamericana.

Krueger, R. A. (1988). *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.

L

Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

Lago, J. C. (1990). Conocimiento social y diálogo: Bases para una comunidad de investigación. *Educación y Sociedad*, 7, 53-72.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire atuel de l'éducation*. (2ª edición). Montréal: Guérin.

Leidecker, J. y Hall, J. (1989). Motivación: buena teoría, pobre aplicación. En Dale, A., *Motivación del personal*. Barcelona: Plaza & Janes.

León, J. A., Peñalba, G. y Escudero, I. (2002). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8, (2), 107-126. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530f0b8a32c3d.pdf

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.

Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.

- Li, W. & Lee, A. (2004). A Review of Conceptions of Ability and Related Motivational constructs in Achievement Motivation. *Quest*, 56 (49), 439-461. doi: 10.1080/00336297.2004.10491836
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4, (1), 37-48. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v4n1/art06.pdf>
- López Benedí, J. A. (2011). *La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: El vellocino de oro*. (Tesis Doctoral). Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7851/43524_lopez_benedi_juan_antonio.pdf?sequence=1
- López Frías, B. y Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9, (1), 159-173. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/198/public/198-204-2-PB.pdf>
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.

M

- Mager, R. F. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Maldonado, H. (2010). *Lo esencial de los valores*. Monterrey, N. L. México: Colección Altos Estudios. Recuperado de: <http://myslide.es/documents/hector-maldonado-willman-lo-esencial-de-los-valores.html>
- Manassero, M. A. y Vázquez, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10, (2), 333-351.
- Marc, J. (2010). La evaluación de la competencia lingüística y audiovisual. *Aula de innovación educativa*, 188. 17-21.
- Marcos, G. (2008). *Un modelo de análisis de competencias matemáticas en un entorno interactivo*. (Tesis doctoral). Departamento de Matemáticas y Computación. Universidad de la Rioja. España. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/17820.pdf>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Marinoff, L. (2006). *El ABC de la felicidad. Aristóteles, Buda y Confucio*. Barcelona: Ediciones B.
- Márquez, C. y Tort, M. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 45, 61-71. Recuperado de: <http://educaciontdf.gov.ar/feriacs/docs/FeriaCs-Preguntas%20en%20ciencias.pdf>

- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., de la Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., et al. *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Martín, J. F., Torres, J., Santaolalla, E. & Hernández, V. (2013). *La competencia de aprender a aprender: Percepciones de los docentes sobre su desarrollo en los niveles de Educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid*. En Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de modelos de investigación educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), pp. 776-786. Alicante. Universidad de Alicante. Recuperado de: http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Elena, U. (2014). El nuevo marco curricular en Aragón. Objeciones. *Avances en supervisión educativa*, 22, 1-20. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista22/ase_22_26_martinez_elena.pdf
- Martínez Elena, U. (2014, a). Estándares de aprendizaje evaluables y evaluaciones externas: más jerarquía y menos confianza en los docentes. *Fórum Aragón*, 13, 22-35. Recuperado de: http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_13.pdf
- Martínez Garrido, C. A. y Hidalgo, N. (2013). ¿Cómo evalúan los docentes españoles? Estudio multinivel sobre el impacto de las estrategias de evaluación sobre el rendimiento académico. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*. Alicante, 4-6 de septiembre, pp. 812-819. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4384204>

- Martínez Martín, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En Santos, M. (Ed.) *A pedagogía dos valores en Galicia*, pp. 39-69. Santiago de Compostela: ICE da USC.
- Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Revista Educación XXI*, 1, 73-91. Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/01-04.pdf>
- Martínez Martín, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 95-113. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_05.pdf
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UAB- Horsori.
- Mazzitelli, C., Maturana, C. y Macías, A. (2009). Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de ciencias. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8, (1), 45-57. Recuperado de: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen8/ART3_Vol8_N1.pdf
- McCormick, C. B. & Pressley, M. (1997). *Educational Psychology. Learning, instruction, assessment*. New York: Longman.
- MEC, (2006). *Currículo y competencias básicas*. Documento de trabajo. Madrid. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Institucionales/Curriculo%20y%20Competencias%20Basicas_MEC.pdf
- Medrano, C., Cortés Pascual, A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_15.pdf
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. (7ª edición). Paris: ESF.
- Mellado, S. M. (2014). Del indicador al estándar. La mejora de la calidad educativa. *Fórum Aragón*, 13, 15-21. Recuperado de:

http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_13.pdf

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Ministerio de Educación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de resultados*. Instituto de evaluación. Recuperado de: http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/EGD/informe-final-egp.pdf

Mentxaka, I. (2008). LOE: Una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, 81-84.

Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación. Extraordinario 2013*, 54-78. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013256.pdf?documentId=0901e72b81725a47>.

Monereo, C. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, pp. 9-22. Barcelona: Edebé, Innova universitas. Recuperado de: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>

Monereo, C, Castelló, M. y Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo. En Monereo, C. (coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/MONEREO-C.-coord.-2009-.pdf>

Monereo, C. y Pozo, J. I., (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.

- Mora, F. (2015). La curiosidad enciende la emoción y el aprendizaje. *Educación 3.0*, 18, 82.
- Morata, R. y Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica*, 9, 153-170. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9797110153A/19881>
- Moreno, A., Cercadillo, L. & Martínez, M. (2008). *Learn European Project. Pre-pilot study national report*. Madrid: Instituto de Evaluación (MEC).
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Moya, J. y Luengo, F. (2008). *Las competencias básicas y el desarrollo curricular de tareas sociales: claves del éxito escolar*. Recuperado de: http://web.educastur.princast.es/cpr/nalon_caudal/downloads/marcoatlantidacbbflor enciol.pdf
- Moya, J. y Luengo, F. (2009) (Coords.). *Proyecto Atlántida. Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de: http://cbb.educarex.es/pluginfile.php/296/mod_resource/content/2/Competencias_2009.pdf
- Moya, J. y Luegon, F. (2011) (Coords.). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, D., Sbert, C. y Sbert, M. (1996). La importancia de las buenas preguntas. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 73-77. Recuperado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_aprendpreguntas.PDF
- Myers, D. G. (2005). *Psicología*. (7ª edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

N

- Nhat, T. (2014). *Domar al tigre interior*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Nigro, R. G. (1995). Un modelo de prueba escrita que revela capacidades relacionadas con el proceso de aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, 13, (3), 347-361. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21423/93384>
- Noguera, J. (2002) (Coord.). *Debate sobre el sistema educativo catalán. Conclusiones y propuestas*. Barcelona: Consell d'Avaluación del Sistema Educatiu.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 41-67. Recuperado de:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/c/c/cc3.pdf>

O

- OCDE (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (1998). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En Ortega, R. (Comp.). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*, pp. 79-94. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

P

- Palacios, S. (2012). *Desarrollo de las competencias básicas a partir de un proyecto de educación afectiva-sexual en el currículum de la E.S.O., en el aula de apoyo a la integración*. (Tesis doctoral). Departamento de Educación. Universidad de Huelva. España. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6157>
- Paniego, J. Á. (1999). *Cómo educar en valores*. Madrid: CSS.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. DOUE 30/12//2006.
- Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría empírica. En Parodi, G. (Ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. pp. 223-255. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parsons, L. (2006). *Cómo solucionar los problemas en el aula*. Barcelona: Ceac
- Pascual, A. (1988). *Clasificación de los valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pastrana, M. (2012). *Rendimiento en competencias básicas según patrones de género. Un análisis estadístico de la evaluación del sistema educativo español. Educación Primaria, 2007*. (Tesis doctoral). Departamento de Estadística. Universidad Politécnica de Valencia. España. Recuperado de: http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/18465/tesisUPV3878_Indice.pdf?sequence=5
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation and research methods*. (ed. rev.1990). Newbury Park, CA: Sage.

- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Peña, D. (1989). *Estadística. Modelos y métodos I. Fundamentos*. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- Pereira, R. (2015). *Análisis de los factores causales relacionados con la competencia matemática: Inteligencia verbal e inteligencia no verbal*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña. Recuperado de:
http://ruc.udc.es/xmlui/bitstream/handle/2183/16187/PereiraVillar_Ricardo_TD_2015.pdf?sequence=2
- Pérez Alonso-Geta, M., Cánovas, P. y Gervilla, E. (2000). Valores, actitudes y competencias básicas del alumnado en la enseñanza obligatoria. *Teoría y Educación*, 11, 53-83. Recuperado de:
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71853/1/Valores,_actitudes_y_competencias_basica.pdf
- Pérez Gómez, Á. I. (1989). Modelos contemporáneos en evaluación. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 426-449. Madrid. Akal.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de educación de Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado de: <http://redecu.uach.mx/libros/La%20naturaleza.pdf>
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Esteve, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27, (1), 13-32. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-perez-esteve.pdf>

-
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. En García Hoz, V. (dir.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, pp. 404-418. Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. (1995) Un modelo para la evaluación interna y externa de programas educativos. En Pérez Juste, R.; García Llamas, J.L. y Martínez Mediano, C. (coords.) *Evaluación de programas y centros educativos*, pp. 31-168. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1995a). Evaluación de programas educativos. En Medina, A. y Villar, L. M. (coords), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, pp. 71-106. Madrid: Editorial Universitas.
- Pérez Juste, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*. 18, (2), 261-288. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/45146831/Revista-de-Investigacion-Educativa-RAMON-PEREZ-JUSTE-Evaluacion-de-programas-educativos>
- Pérez Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En Touriñán, J.M., Pérez, R., Casares, P.M., Ortega, P., Vera, J., Cortés, A. et al. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 54-75. La Coruña: Netbiblo.
- Pérez-Llantada, M. C. y López, A. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En Fontes, S. et al. (coords.). *Diseños de investigación en Psicología*, pp. 433-468. Madrid: UNED.
- Pérez-Llantada, M. C., López, A. y Gutiérrez, M.T. (2009). *Evaluación de programas e intervenciones en Psicología*. Madrid: Dykinson.

- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. Extraordinario*, 121-138. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista Universitaria, n° monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. Recuperado de: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Perrenoud, P. (2008a). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Pinos, M. (2006). *Un mundo de alternativas. Valores, innovación y juego en Educación Física*. Zaragoza. CD-ROM. Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Pinos, M. (2011). *Proyecto Alegría: La abeja Berta y el abuelo Li. Proyecto globalizado de desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores a partir del cuento motriz y las tareas competenciales*. CD-ROM. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Pinos, M. (2012). *Del aula a la vida, de la vida al aula: las competencias básicas en la escuela*. Recuperado de: http://www.catedu.es/competenciasbasicas/index.php?menu=blog&mod=unarticulo&id_articulo=46

- Pintor, M., González Chasco, P. y Gil, S. (2005). La motivación en secundaria. Un estudio empírico. *Revista Complutense de Educación*, 16, (1), 339-352. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120339A/16121>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 33-40. Recuperado de: <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. A. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pizarro, J. P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. España. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/13471>
- Popkewitz, T. S. (1989). Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 306-321. Madrid. Akal.
- Prieto, L. Á. (2012). *Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Universidad de León. España. Recuperado de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2157/tesis_541687.pdf?sequence=1
- Pro, A. (1999). Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 17, (3), 411-430. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21594/21428>

- Pruzzo, V. (2003). Educación en valores: un modelo centrado en la narrativa. *Praxis Educativa*, 7, 35-50. Recuperado de:
<http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/235/298>
- Puig, J.M. (2009). Presentación. En Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., de la Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., et al. *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

R

- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Raso, F., Sola, J. y Sola, I. (2013). El sendero transcurricular de la escuela rural inclusiva: la equidad y la justicia social. En Vigo, B. y Soriano, J. (coords.). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. pp. 480-492. Zaragoza. Recuperado de:
http://www.grupo-edi.com/documentaci%C3%B3n/Actas_publicacion.pdf
- Real Academia de la Lengua Española (2014). Diccionario de la lengua española. 23ª edición. Versión digital. Recuperado de:
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Reboloso, E., Fernández-Ramírez, B. y Cantón, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Red E-Cons. (2007). Documento básico sobre evaluación. La evaluación de programas. Comenius 3. La Educación del consumidor. Valladolid. Recuperado de:
http://www.e-cons.net/news/last_meetings/pdfevaluac/EvaluacionProyectos_cast.pdf
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill Interamericana.

- Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de orientación. En Álvarez, V. (Coord.). *Metodología de la orientación educativa*, pp. 247-275. Sevilla: Alfar.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (4), 64-77. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión en la lectura. En Puente, A. (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*, pp. 275-298. Madrid: Pirámide.
- Robinson, K. (2010). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara.
- Rodríguez Torres, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 245-270.
- Rodríguez Francisco, E. (2015). *El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de intervención-acción para el primer ciclo de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). UNED. Recuperado de:
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Erodriguez/RODRIGUEZ_FRANCISCO_Encarnacion_Tesis.pdf
- Rodríguez, J. y Álvarez, V. (2005). Evaluación del diseño del Programa “Magallanes-Atando cabos”. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 2, 363-390. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97761/93791>
- Rodríguez, J. L. y Gallego, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romero Oliva, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 22, 191-204. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3290589.pdf>
- Romero Ariza, M. y Pérez Ferra, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 5-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3067Ariza.pdf>
- Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1989). *Evaluación: Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and Rewards as Instructional Variables: The influence of learning, logic and fate control. Part 1. Wait Time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, (2), 81-94.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). Definition and Selection of Key Competencies. En *The INES Compendium: Contributions from the INES Networks and Working Groups*, 67-80. Paris: OECD.

S

- Sabirón, S., Arraiz, A., Berbegal, A. y Cano, J. (2011). (coords.). Evaluando nuestra evaluación: la evaluación crea realidad. En Paricio, J., Allueva, A. I., Agustín, M. C.

y Cruz, F. (coords.). *Experiencias de innovación e investigación en el nuevo contexto universitario*, pp. 255-276. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Recuperado de:

<http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/libroinnov-sabiron-et-al.pdf>

Sacallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

Sadker, D. y Sadker, M. (2000). Técnicas para la elaboración de preguntas. En Cooper, J. M. (coord.). *Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción*, pp. 173-228. México: Limusa. Recuperado de:

<http://crea.um.edu.mx/display.asp?idCol=67&idItem=3364&tipoItem=Documento>

Salmerón González, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación. Extraordinario 2013*, 34-53.

Salmerón Vílchez, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. (Tesis doctoral). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SalmeronCristina.pdf>

Sánchez Alcón, C. y Navarro, L. (2010). *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?* Barcelona: Octaedro. Recuperado de:

<http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10061.pdf>

Sánchez Garrido, D. y Córdoba, E. (2010). *Manual docente para la autoformación en Competencias Básicas*. Málaga: Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/5237f7ea-75f3-4eba-9b50-364a9968f4f1>

- Sánchez Pernas, J. M. (1993). La percepción de competencia para el rendimiento académico: relaciones entre las percepciones de padres, tutores y alumnos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 503-518.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. A. (1999). *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos contra el desaliento educativo*. Barcelona. Graó.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_02.pdf
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Santillana.
- Sarramona, J. (1999). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: FREREF Fondation des Régions Eukropéennes pour la Recherche en Éducation et en Formation.
- Sarramona, J. (2001). *Evaluación de programas de educación a distancia*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol4-1/evaluacion_programas.pdf
- Sarramona, J. (2004), *Las Competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

-
- Scheler, M. (1972). *El saber y la cultura*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2003). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Scriven, M.C. (1973). Goal Free Evaluation. E. House (comp.): School Evaluation: The Politics and Process. Berkeley: Mac Cutchau.
- Scriven, M. C. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Segura, M. y Arcas, M. (2007). *Educación de las emociones y los sentimientos*. (3ª edición). Madrid: Narcea.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Siegel, S. y Castellán, N. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. (4ª edición). México: Trillas.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2012). La programación por competencias. Hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*. 24, (1), 165-184. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41196>
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2012a). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula abierta*, 40, (3), 33-46. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/17586/1/AulaAbierta.2012.40.3.33-46.pdf>
- Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143. Recuperado de: <http://tecnolengua.uma.es/doc2/amo-eees.pdf>
- Sola, T., Trujillo, J. M. y García, M. (2012). Potenciar comunidades de aprendizaje a través de entornos familia-escuela inclusivos. En Cotrina, M. J. y García, M.

- (coords.). *Prácticas de Educación inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Congreso Internacional XXIX. Jornadas de Universidades y Educación Especial*, pp.74-80. Universidad de Cádiz. Recuperado de:
<http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ACTASCEE2012UCA.pdf>
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. Recuperado de:
<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>
- Soler, R. (2012). ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, (3), 89-104.
- Soler, R. (2012a). ¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, (3), 43-58. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426891004>
- Soler, R. (2014). *El poder de las palabras*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sotos, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 259-272. Recuperado de:
http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista16/16_16.pdf
- Stanley, J. y Campbell, D. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Stake, R. E. (1983). La evaluación de programa; en especial la evaluación de réplica. En Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (edit.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, pp. 91-108. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1985). *A triarchic theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP Evaluation Model Checklist. En *Evaluation Checklists Project*. Western Michigan University. Retrieved from: https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Suárez Suárez, M. A., Gutierrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>
- Swartz, R. J., Costa, A.L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.

T

- Takayama, K. (2013). OECD. 'Key competencies' and the new challenges of educational inequality. doi: 10.1080/00220272.2012.755711
- Tejada, J. (1998). La evaluación de programas: consideraciones generales. En *Dimensiones de la evaluación*, cap. 1. UAB. Recuperado de: <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2015/07/u-4-04-03-capitulo-1-evaluacion-de-programas.pdf>

- Tejada, J. (1999). La evaluación: Su conceptualización. En Jiménez, B, (edit.), *Evaluación de programas, centros y profesores*, pp. 25-56. Madrid: Síntesis.
- Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. Módulo VI: Investigación e innovación formativa. Grupo CIFO. Barcelona.UAB. Recuperado de: http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*. 354, 731-745. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- The World Bank (2002). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. Washington: The World Bank. Retrieved from: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
- Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup. Recuperado de: www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. Á. y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tonucci, F. (2007). *FRATO 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.
- Touriñán, J. M. (2008). La educación en valores como uso y construcción axiológica. En Touriñán, J. M., Pérez, R., Casares, P. M., Ortega, P., Vera, J., Cortés, A. et al. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 2-11. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008a). Educación para la convivencia pacífica y formación en valores derivados de los derechos humanos como fundamento. En Touriñán, J. M., Pérez, R., Casares, P. M., Ortega, P., Vera, J., Cortés, A. et al. *Educación en valores, educación*

intercultural y formación para la convivencia pacífica, pp. 196-225. La Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2008b). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. En Touriñán, J. M., Pérez, R., Casares, P. M., Ortega, P., Vera, J., Cortés, A. et al. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 12-31. La Coruña: Netbiblo.

Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 45-74.

Tuts, M. y Martínez, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía*. Madrid: Catarata.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

U

Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *REIFOP, 12, (2)*, 19–37. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf

UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

UNESCO (2015a). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Centre UNESCO de Catalunya. Recuperado de:

<http://www.unescocat.org/fitxer/3685/Repensar%201%E2%80%99educacio%20%28baixa%29.pdf>

V

Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 33, (3), 409-426. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf>

Valera, G. y Madriz, G. (2002). Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. *Investigación en la escuela*, 48, 81-94. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/48/R48_6.pdf

Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vander, J. V. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid. Paidós.

Vargas, M. (2006). Introducción de contenidos en el aula a través del cuento: educación en valores. *Revista digital Práctica Docente*, 3, 1-7. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/290/00120093001049.pdf?sequence=1>

Vasilachis, I. (2006). (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vásquez, E. (1999). Reflexiones sobre el valor (I). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1606, 1-3.

Vega, L. (2013). Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación? *New Approaches in Educational Reseach*, 2, (2), 100-106.

- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie64a01.pdf>
- Veira, A., Ferreiro, M. C. y Buceta, M. J. (2009). *Influencia de la baja motivación y la baja autoestima en el rendimiento académico*. Actas do X Congreso Galego-Portuguès de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho. 4458-4466. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c330.pdf>
- Vera, J. (2008). El aprendizaje de la convivencia ante el reto de la diversidad y el cambio social. En Touriñán, J.M., Pérez, R., Casares, P.M., Ortega, P., Vera, J., Cortés, A. et al. *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 106-125. La Coruña: Netbiblo.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. & Rouet, J. F. (2005). El papel de las preguntas intercaladas en los textos de ciencias. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 36, 129-148.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-85.
- Viso, J. R. (2010). *Qué son las competencias*. Vol. 1. Madrid: EOS.

W

- Wartosfsky, M. W. (1968), *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York. Springer Verlag.

Weinreich-Haste, H. (1985). The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner. *New Ideas in Psychology*, 3, (4), 47-65. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0732118X85900509>

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, (1). 76-97. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1999-10190-007>

Y

Yus, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Z

Zabala, A. (2014). Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias para la vida. *Aula*, 231, 33-38.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007a). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

- Zaitegui, N. (2010). La evaluación y las competencias básicas en el proyecto educativo de centro. En De Miguel, C. (coord.), *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*, pp. 38-67. Recuperado de:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/vistaPrevia.action?cod=15152&area=E>
- Zakaryan, D. (2011). *Oportunidades de aprendizaje y competencias matemáticas de estudiantes de 15 años: un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. España. Recuperado de:
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6035/Oportunidades_aprendizaje_competencia_matematicas.pdf?sequence=2
- Zubiri, X. (1993). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza.

Referencias específicas de legislación

- Constitución Española. Cortes Generales. *Boletín Oficial del Estado*, n° 331, 1978, 29 diciembre.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, 2002, 24 diciembre.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, 2006, 4 mayo.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, n° 238, 1990, 4 octubre.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, 2013, 10 diciembre.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en

los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, nº 65, 2007, 1 junio.

Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación primaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, nº 142, 2007, 3 diciembre.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, nº 119, 2014, 20 junio.

Orden de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, nº 230, 2014, 23 noviembre.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, nº 25, 2015, 29 enero.

Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, nº 250, 2015, 30 diciembre.

- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 220 y suplemento, 1991, 13 septiembre.
- Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 33, /2004, 7 febrero.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 293, 2006, 8 diciembre.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 5, 2007, 5 enero.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 52, 2014, 1 marzo.
- Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 285, 2015, 28 noviembre.
- Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, n° 228, 1994, 23 septiembre.

ANEXOS

Anexo I. Descripción del Proyecto Alegría

"No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podéis mostrar el camino, si os habéis sentado cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos".

Freinet

La Alegría. Un puente a la Felicidad. Y sobre todo en la infancia. La Alegría expresa, la de la risa y la carcajada. La alegría interior que hace que el corazón y lo ojos sonrían. Ni la una ni la otra deberían mantenerse al margen de la vida escolar. (Pinos, 2011)

Con estas palabras se inicia la presentación del proyecto Alegría para el profesorado justificando de alguna forma el propio título del proyecto. Se procede en este anexo a describir someramente el programa y, para obtener una descripción más exacta del mismo, cuando se hayan incorporado mejoras relevantes al formato original evaluado, se reseñarán brevemente.

Destinatarios del proyecto

Cada curso escolar unos 12.000 niños y niñas cursan 4º nivel de Educación Primaria en Aragón. Hasta hace un par de cursos eran objeto, y en otras comunidades autónomas lo siguen siendo, de la evaluación externa más completa y extensa que se hacía sobre este grupo de edad: la evaluación censal de diagnóstico. Este programa educativo se empezó a gestar en los momentos en que los currículos presentan las competencias básicas como los nuevos aprendizajes de referencia en la educación obligatoria. En un momento en el que en los centros no sabíamos bien por dónde avanzar se apostó por un proyecto de innovación y

se seleccionó uno de los cursos de Educación Primaria por la presión que las pruebas de evaluación individualizadas iban a suponer para los docentes de ese curso, especialmente para los tutores.

Esos 12.000 alumnos, su desarrollo personal y social a través de las competencias básicas y los valores, eran la meta de este proyecto cuando se miraba a Aragón. Y se miraba a Aragón porque el proyecto nació aquí, en el *CPEIP M^a Moliner* de Zaragoza, pero intentando no perder de vista a todos los niños y niñas que cursan 4º nivel de Educación Primaria en España, o donde sea, puesto que igualmente sus centros educativos pueden acceder libremente al programa.

El *CPEIP M^a Moliner*, de allí surgiría este programa que en definitiva no busca sino mejorar la calidad de la educación de la doble perspectiva de mejorar los aprendizajes básicos y la convivencia. Niños más competentes y niños más felices. Aspiración que invitaba a salirse de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje y saltarse, en algunos momentos, la dependencia de los libros de texto.

Centro de interés del proyecto

Se trata de un proyecto globalizado de desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores. A partir del cuento motor y a través de tareas competenciales se quiere contribuir al pleno desarrollo del alumnado y a su felicidad dentro y fuera de la escuela.

Dos personajes, el abuelo Li, una abeja china, una inmigrante a la fuerza que tras quedarse dormida en una orquídea, en las montañas de China, acaba envuelta en un precioso embalaje de celofán rumbo a una floristería española; y la pequeña Berta, una abejita muy especial que descubre en su primera salida de la colmena que es alérgica al polen, son los hilos conductores que llevan a los niños por varios cuentos y hacia nuevos protagonistas. El encuentro de ambos personajes desencadenará una serie de conversaciones en las que la sabiduría de Li ayudará a Berta a quererse y querer más a los demás, a ponerse en la piel del otro o respetar el valor de toda vida. Los cuentos serán el

centro de interés a partir del cual, se despliegan diversas tareas competenciales incorporando los contenidos curriculares de áreas como Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio (actualmente Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Finalidad y objetivos

Su fin más inmediato puede estar en ofrecer una propuesta globalizada significativa y motivante para el desarrollo de las competencias clave y la convivencia. Su fin más profundo no es otro que ayudar a aplicar los saberes, ayudar a construir aprendizajes permanentes que afecten a las distintas esferas de la personalidad humana (cognitiva, social, afectiva y motriz). Contribuir, en definitiva, al desarrollo personal y social del alumnado para que sean personas más competentes, mejores personas y un poco más felices. ¡Fascinante empresa la de quienes buscan hacer más felices a los demás! ¿Y no es ese también el empeño de todo maestro y maestra?

Los valores que se trabajan a partir de los cuentos motores y su aplicación posterior en el aula son por este orden: autoestima, amistad, resolución pacífica de los conflictos, la paz, empatía, el amor por los demás y la tolerancia. El respeto y valoración de la diferencia se afronta transversalmente desde valores como la interculturalidad y coeducación, como ya se expuso en el marco teórico al tratar la educación en valores en la escuela. Siete cuentos en sendos meses, siete grandes valores sociales y personales son el punto de partida de este proyecto integrado de forma que la educación en valores, la convivencia, los contenidos curriculares (especialmente los instrumentales) y las competencias básicas se manejan como una sola realidad.

La educación en valores y los aprendizajes curriculares de las áreas se presentan globalizados en las tareas porque en la vida los problemas y situaciones a las que nos enfrentamos a diario no diferencian entre disciplinas curriculares ni ámbitos. Son globales y requieren respuestas integradas en donde lo lingüístico, lo matemático, las competencias sociales, la autonomía e iniciativa personal o la competencia científica forman un conglomerado que es posible abordar desde respuestas integradas. Ese era el principal reto con el que debía lidiar el programa.

Este proyecto aborda las siete/ocho competencias básicas/clave del currículo pero con especial insistencia en la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, las competencias sociales y cívicas y la de aprender a aprender.

La transversalidad de las competencias, y especialmente de las competencias sociales, ofrece el marco idóneo para una propuesta integrada de esta naturaleza que se encamina hacia siete objetivos prioritarios:

1. Orientar la programación integrada de las diversas áreas en las tareas competenciales hacia la adquisición de las competencias básicas/clave.
2. Desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita a partir de una propuesta globalizada y significativa para el alumnado.
3. Promover el gusto por la lectura como fuente de placer, de búsqueda de información y de enriquecimiento personal.
4. Promover la mejora de la convivencia escolar y la felicidad del alumnado a través del desarrollo de valores y habilidades socio emocionales como la autoestima, la interculturalidad, la coeducación, la tolerancia, la resolución dialogada de los conflictos, el amor por los demás y la educación para la paz.
5. Incrementar la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares y los valores humanos al trabajar con el proyecto.
6. Implicar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.
7. Ofrecer al profesorado recursos que faciliten la incorporación integrada de las competencias básicas y los valores a la programación de aula.

Justificación del proyecto

La vida y la sociedad están en continua renovación. Es necesario romper la tendencia crónica de cierta parte del profesorado a la resistencia pasiva frente a las reformas que implican modificar sus métodos de trabajo y formas de organización de la asignatura o del centro. La lógica inercia profesional, la inseguridad ante el cambio, el temor a que el proceso de aprendizaje del alumnado se deteriore..., impiden apostar por la innovación y las transformaciones necesarias en una sociedad inevitablemente en continua innovación y mudanza. La resistencia al cambio es una elección que nos ancla al pasado y nos desgasta, porque la resistencia supone roce, fricción, y de mantenerse, al final incluso herida.

La inclusión de las competencias básicas/clave en los currículos puede servir de acicate a la innovación, reabrir el debate y la reflexión interna en los claustros y equipos docentes, romper la excesiva dependencia de los libros de texto, impulsar el trabajo colaborativo e interdisciplinar..., tan necesarios en la escuela. Podemos encontrar numerosas excusas para resistirnos al cambio, pero creemos que va a resultar muy difícil encontrar una buena razón.

Éste fue el punto de partida pero es justo nombrar algunas de las fuentes de las que se ha nutrido la propuesta: por una parte las teorías constructivistas que sustentaron ya la LOGSE y siguen inspirando la misma LOE, o su modificación parcial a través de la LOMCE; la visión holística y pluridimensional de la persona que deriva de la inteligencia emocional de Goleman y las inteligencias múltiples de Gardner; el enfoque de la educación hacia la felicidad del niño que nos ofrece la Psicología Positiva de Seligman, entroncando cada cuento con una emoción positiva o un valor personal; o la posibilidad de infundir aprendizajes y mejoras cognitivas a través del aprendizaje basado en el pensamiento, tal y como propone Swartz.

Duración del proyecto

A partir de octubre en cada mes del curso escolar, a excepción de junio (un mes que soporta la carga extra de *cerrar* el curso), se trabaja un cuento del proyecto sabiendo que

contamos con un mes de margen para encajar los múltiples imprevistos que pueden surgir. El alumnado entra en contacto con cada cuento a través de una sesión de Educación Física. Vive el cuento motrizmente, lo juega y luego surge todo un trabajo globalizado en el aula que integra al resto de áreas curriculares y se prolonga a lo largo del mes.

Procedimiento de aplicación del proyecto en las clases

La necesidad de movimiento y juego, la motivación que el cuento todavía ejerce a estas edades, son el trampolín, aportan el impulso para adentrarse con placer en la lectura de los cuentos que han vivido y de las tareas que de ellos derivan.

En la primera semana del mes en Educación Física, a modo de cuenta cuentos, se escucha y juega con el cuento motor. En el aula el tutor aborda después la lectura con los niños y la ficha “Hablamos de...” que busca mejorar la comprensión lectora y la expresión oral desde los valores humanos que ofrecen los cuentos. De forma paralela en casa los padres reciben la ficha del mes que les pone al día del trabajo que harán sus hijos y les propone su valiosa colaboración para seguir desarrollando, de forma voluntaria, las competencias y el valor o fortaleza de ese mes, pero desde el hogar.

En las siguientes semanas del mes se aplicaban las tres tareas competenciales trabajando de forma integrada Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio (en la versión final dos tareas se centran en las dos primeras áreas y sus competencias más asociadas, mientras que la tercera conecta con Ciencias Naturales y la competencia científica); también las fichas de trabajo en áreas como Lengua extranjera o Artística y los juegos TIC asociados al cuento. Finalmente el alumno evalúa el cuento del mes. Un novedoso planteamiento que suponía cambios significativos respecto a los modelos que tradicionalmente se venían usando en las propuestas de aprendizaje en el aula.

La lectura de la edición del cuento impreso en papel (con ilustraciones originales muy cuidadas a color) o su versión digital (proyectada con el cañón) permiten presentar un buen número de tareas competenciales en las que lo conceptual, lo procedimental y las actitudes se integran para conseguir aprendizajes significativos y relevantes. Los contextos

de partida de las tareas, los escenarios o estímulos que las presentan, buscan la fácil transferencia a la vida vinculándose a sus intereses inmediatos y a sus motivaciones.

Todo el proyecto se presenta al alumnado y al profesorado en formato TIC y papel.

Recursos e instrumentos que aporta el proyecto

El proyecto original se presentó en su momento al profesorado en formato CD-ROM, si bien también puede ser descargado en internet desde la página web del CPR 1 (actual CIFE María de Ávila) de Zaragoza: <http://www.cpr1.es/web/index.php/proyecto-alegria>

La versión final renovada del mismo se puede descargar desde:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/46039577/berta/intro.swf>

La Figura 11.1 desarrolla a modo de mapa conceptual los principales recursos que ofrece el programa.

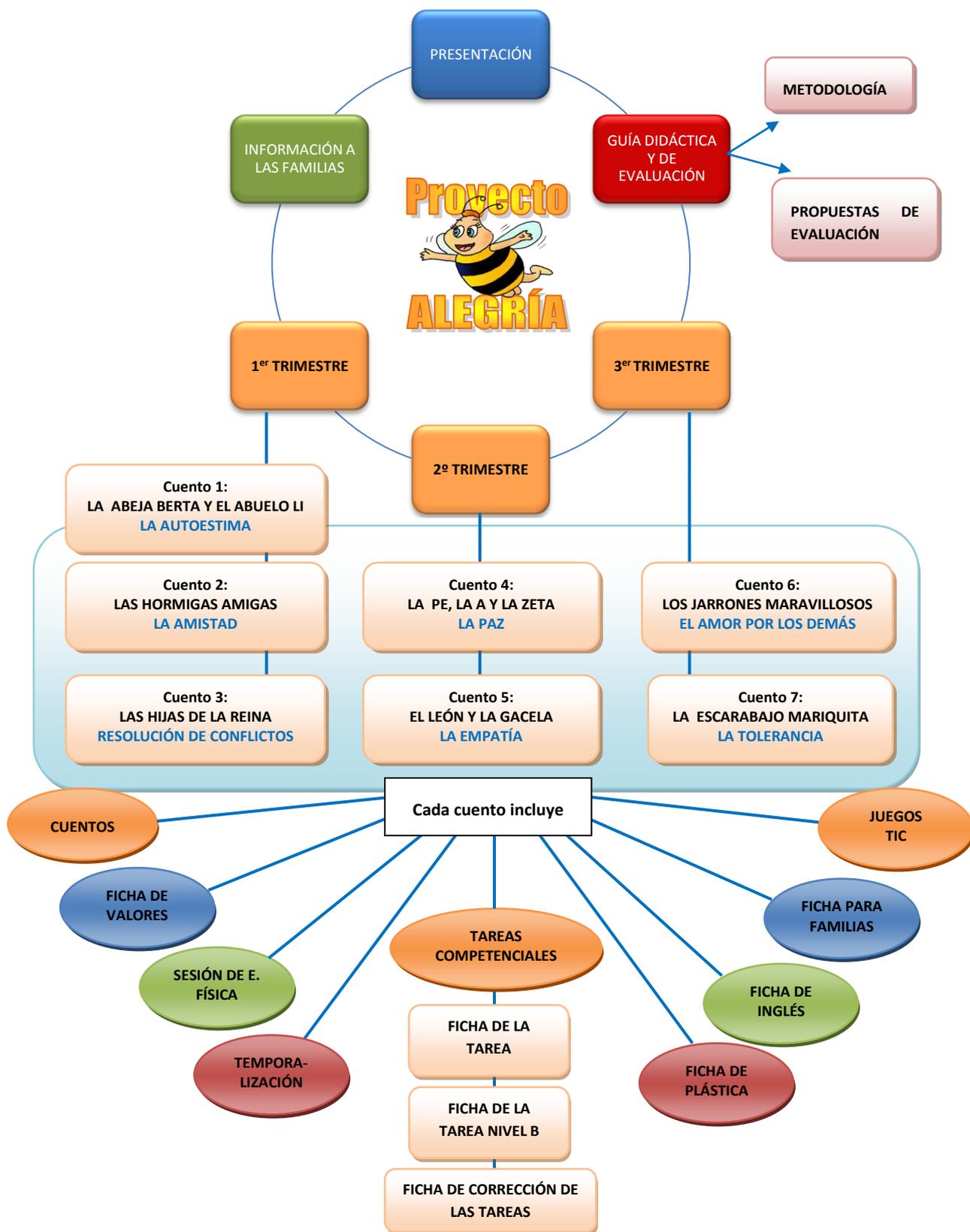


Figura 11.1 Esquema general de los recursos que ofrece el Proyecto Alegría

Tras la portada, el programa ofrece una pantalla de instrucciones de uso (Figura 11.2) con diez preguntas que permiten al usuario hacerse una idea rápida del programa y cómo aplicarlo. Al pulsar en *Presentación*, se abre un documento de mayor extensión sobre esas mismas cuestiones. En *Documentos originales*, el profesor tiene acceso a todas las tareas y fichas didácticas en formato Word, de manera que pueden ser modificadas y adaptadas en función del contexto particular de uso. *Saltar intro* ofrece la posibilidad de ir directamente a la página principal de selección de cuentos.



Figura 11.2 Página de instrucciones de uso del programa

La página de *Selección de cuentos* (Figura 11.3) nos da la llave para entrar en cada uno de los siete cuentos y los trabajos asociados a ellos. Al pasar el ratón por encima de un cuento, en el centro de la pantalla leeremos el valor que trabajaremos con él. En la figura mostrada como ejemplo, aparece la autoestima, el valor del cuento 1.



Figura 11.3 Pantalla principal de selección de los cuentos

En la pestaña de *Competencias Básicas. Familias* encontremos un documento de presentación del proyecto para las familias que es a la vez una invitación a la reunión general de presentación que se hace a finales de septiembre.

Clicar sobre: *Guía didáctica y de evaluación*, nos permite profundizar en sugerencias didácticas para la aplicación del proyecto en el aula (por ejemplo mediante aprendizaje cooperativo), y conocer los diferentes niveles e instrumentos de recogida de datos para la evaluación del alumnado.

Cada cuento nos da paso a las propuestas de trabajo de ese mes, de modo que, si por ejemplo clicamos sobre el cuento 1: *Soy la abejita Berta*, se nos abren todos los recursos que pondremos en juego en el mes de octubre. Un total de diez áreas *activas* completan la pantalla.



Figura 11.4 Pantalla principal del cuento 1

En la Figura 11.4 observamos todas esas áreas: el botón hexagonal de *El cuento*, el de *Presentación TIC globalizada* que nos llevará hasta las tareas competenciales; los botones para ver la sesión de *Educación Física* que inicia el trabajo, la sesión de artística, una pieza musical, que es la que sirve de fondo al cuento en su versión digital, y una actividad en inglés; los botones inferiores dan acceso a la ficha de *Actividades en familia*, la *Temporalización del cuento* (y del trabajo del mes para el docente) y a la ficha de *Lectura y valores* (en la versión final *Hablamos de...*). En el centro encontramos el décimo botón, el de los *Juegos*, pensado para que el alumnado, al finalizar el mes, pueda disfrutar resolviendo los retos que los juegos de ordenador le proponen.

Podemos ver ahora algunos de estos recursos en el ejemplo del cuento 1 mostrado. El primer botón, que como se dijo es el de *El cuento*. Nos da opciones de leer el cuento, escucharlo a la vez, descargar el libro en pdf para imprimirlo o descargar el audiolibro para trabajar desde un contexto auditivo (Figura 11.5).



Figura 11.5. Pantalla de lectura-audición del cuento 1

El cuento puede ser leído así, en formato digital, mediante una aplicación que permite pasar las páginas virtualmente como si se tratara de un libro impreso en papel. O si se prefiere leer en papel bastaría con imprimirlo en formato DIN A4 desde la opción que nos da la página.

En *Presentación TIC globalizada* descubrimos las tareas competenciales que derivan del cuento. En el ejemplo del cuento 1 que hemos abierto, originariamente eran cuatro: *Horarios de vuelo*, *El tren del Galacho*, *Cumpledíás* y *Cumpleaños* (Figura 11.6), mientras que en la versión actual son las tres que muestra la Figura 11.7.



Figura 11.6 Tareas globalizadas del cuento 1 en su versión original



Figura 11.6 Tareas globalizadas del cuento 1 en su versión final

A modo de ejemplo se muestra la primera de estas tareas, *Horarios de vuelo*.

1 :: Soy la abejita Berta

« Volver «

Horarios de vuelo

El abuelo Li llegó accidentalmente a España desde China en avión. Se quedó dormido en un orquídea y acabó empaquetado con ella rumbo a Madrid. Estos son los vuelos diarios desde Pekín a Madrid. Averigua en qué vuelo llegó Li.

AIR CHINA 中國國際航空公司		VUELOS PEKÍN-MADRID		
	HORA DE SALIDA	HORA DE LLEGADA	PARADAS	AVIÓN
VUELO 1	13:30	22:00	FRANKFURT	AIRBUS A330
VUELO 2	14:00	23:30	FRANKFURT	AIRBUS A330
VUELO 3	11:30	22:00	SHANGHAI FRANKFURT	BOEING 737-800
VUELO 4	7:30	19:00	SHANGHAI FRANKFURT	BOEING 737-800

Fichas de la tarea

- Ficha de diseño de la tarea
- Tarea competencial
- Ficha de correcciones

Figura 11.7 Ejemplo de pantalla de presentación de una tarea competencial

En la Figura 11.7 se presenta el contexto de partida combinando información escrita en textos continuos y discontinuos e imágenes. Esta pantalla permite imprimir la tarea competencial, la ficha de corrección y la ficha de diseño de la tarea (o en la versión final, la ficha de nivel B de la tarea, que es un poco más sencilla para atender mejor la diversidad).

Aunque no se han mostrado ejemplos de los documentos o archivos enlazados: sesiones de Educación Física, tareas competenciales, tareas de desarrollo del pensamiento, fichas de corrección, etc. el repaso hecho a través de las pantallas principales del recurso multimedia, puede dar una idea aproximada del programa, que puede complementarse acudiendo a la fuente digital desde los enlaces proporcionados.

Cualidades más innovadoras

El programa, en la presentación del mismo, reflexiona en torno a las bondades más relevantes que ofrece como proyecto de innovación:

- Tomar al cuento motor, y a la Educación Física, como punto de partida para el desarrollo de una propuesta curricular globalizada. Trabajar a partir de los cuentos, del movimiento y de los contextos competenciales que de ellos derivan ejerce un atractivo indudable y un marco novedoso para el aprendizaje del alumnado.
- Centrarse de forma integrada en el desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores, vinculando los objetivos y contenidos relativos a la convivencia y el desarrollo de las fortalezas personales con los curriculares de las distintas áreas.
- El proyecto se ha ligado a la programación didáctica de las diferentes áreas del currículo para que su implementación no fuera en detrimento de los aprendizajes estrictamente curriculares. Así los contenidos que se aplican en las diferentes tareas competenciales están sacados de las áreas y de las prioridades establecidas en el plan de convivencia y el plan de acción tutorial. No se trata de añadir actividades y propuestas didácticas, en los ya de por sí escasos tiempos disponibles, sino de ofrecer una propuesta alternativa que enriquece la forma habitual de trabajo y que necesariamente implica eliminar ejercicios o actividades de menor atractivo y potencial.
- Recurrir a creaciones propias y no a cuentos ya editados. Esto permite crear el cuento para la intención deseada y no tener que adaptar lo que hay ya publicado. Además posibilita ir hilando los distintos cuentos para dar sentido y coherencia temporal a las sucesivas historias que se van presentando a los alumnos. Los cuentos y las ilustraciones son originales, o en algunos casos se recurre a adaptar (de forma significativa) el texto de algún cuento tradicional de otra cultura.

- Diseño de las propuestas de trabajo, en su mayor parte, en base a tareas competenciales, enriqueciendo el formato PISA para hacerlo más atractivo formalmente, más alegre.
- Desde el convencimiento de que enseñar y evaluar son las dos caras de una misma moneda se ha puesto especial empeño en la evaluación. Para reforzar una evaluación formal del proyecto se han establecido indicadores de evaluación para cada competencia básica/clave. con el objeto de determinar la tipología de cada actividad propuesta en una tarea. Cada actividad de la tarea va acompañada de uno o varios iconos que indican qué competencias contribuye a desarrollar y qué aspectos o dimensiones de la misma. Los iconos son útiles para el profesor pero también para el niño. Cuando el niño ve, por ejemplo, el icono del lápiz ya sabe que está trabajando la competencia lingüística, o si ve el icono de la regla y la escuadra se trata de la competencia matemática.

El número aporta la información al profesor sobre qué indicador concreto de esa competencia se trabaja. Una nueva ficha llamada de *corrección de la tarea*, permite al docente, o al niño desde prácticas auto o coevaluativas, la corrección más objetiva de cada actividad.

- Diversas parrillas o tablas permiten diferenciar varios niveles de evaluación del alumnado. Las fichas de evaluación del proyecto, unas para el alumnado, y otras para los profesores que intervienen, abordan la evaluación del proyecto en sí.
- Acercar las propuestas escolares de trabajo a los modos de evaluación por competencias básicas eliminando la disonancia de trabajar en la escuela de una manera y luego evaluar al alumnado de otra (por ejemplo en las evaluaciones censales de diagnóstico).
- Uso de las TIC desde un doble enfoque: como elemento de motivación en la presentación de los cuentos y tareas competenciales y elemento de trabajo en ciertas actividades de las tareas globalizadas, por un lado, y por otro en las tareas y

juegos específicamente diseñadas para el ordenador. Además se ha previsto el uso de las TIC como elemento de difusión y acercamiento de proyecto a las familias (blog del colegio, por ejemplo el del *CPEIP Foro Romano* en donde incluso han diseñado una abejita romana como mascota del proyecto: <http://cofredepiratas.blogspot.com.es/>).

La Figura 11.8 es un recorte de una de sus entradas.

DOMINGO, 1 DE MAYO DE 2016

Abril - LA TOLERANCIA

Abril LA TOLERANCIA **4º** CEIP Foro Romano

1: Competencia lingüística 2: C. matemática 3: C. medio físico 4: C. digital y del tratamiento de la información
5: C. social y ciudadana 6: C. cultural y artística 7: C. aprender a aprender 8: C. autonomía e iniciativa personal

SEMANA	TAREAS EN LA ESCUELA	TAREAS EN FAMILIA (entre paréntesis las competencias básicas que se desarrollan)
1ª	SESIÓN DE E. FÍSICA: Cuento motor CUENTO: Hablamos de la tolerancia	- Buscar en internet información e imágenes de países de origen de compañeros de clase (3,4,5) - Visitar toda la familia un lugar desconocido de la localidad (2,5,6) - Leer en familia y comentar el poema de Berta (1, 5)
2ª	TAREA 1: RECETA DE COCINA	- Preparar para toda la familia el batido propuesto por el niño en la tarea 1 siguiendo su receta (1,3,8) - Calcular el coste del batido por persona en euros y céntimos de euro (2)
3ª	TAREA 2: INFORME MÉDICO	- Comentar en familia algún informe médico del niño que se guarde en casa (1,3,4) - Identificar en el botiquín de casa aquellos productos que pueden ser peligrosos (3,8)
4ª	TAREA 3: INVESTIGAMOS EL PASADO	- Mirar fotografías y videos familiares de abuelos, padres, de ellos mismos... y charlar sobre ellas (1) - Charlar en familia sobre todas las cosas e inventos que hay hoy y que no existían cuando los padres, los abuelos... eran niños. (1, 3)

más información en: COFREDEPIRATAS.blogspot.com

Figura 11.8 Ejemplo de uso del blog de colegio con el programa

- Incorporación de las familias al proyecto. Partiendo de una sesión de presentación inicial del mismo en las que se solicita su colaboración. También en las mismas tareas competenciales pues hay actividades en las que la familia puede intervenir, pero en general prestando atención a las propuestas que mensualmente les llegan a casa a través de la *Ficha para las familias* (ver también Figura 11.8), para reforzar

desde el ámbito familiar el desarrollo de ciertas competencias y los valores del cuento de ese mes.

- Preocupación por el diseño formal del proyecto. La escuela compite en la captación de la atención del niño con un sinfín de propuestas procedentes fundamentalmente de la televisión, los videojuegos... Propuestas muy atractivas para ellos, pensadas para *engancharles*. Para captar la atención del alumnado se han buscado contenidos significativos e invertido importantes esfuerzos en conseguir una presentación formal de los mismos sugerente, visualmente atractiva; en papel y formato digital, con mucho color. Poniendo pasión y alegría en ese trabajo.
- Conscientes de que las necesidades de la escuela donde surge el proyecto son muy similares a las de muchas otras escuelas, desde un principio se ha trabajado para compartir con los demás construyendo un programa educativo fácilmente transferible a otros centros que presenten características parecidas.
- La práctica totalidad de las tareas y propuestas de aprendizaje se pueden aplicar aquí y en cualquier escuela de habla hispana. Todo el proyecto se ha digitalizado con ese fin. No obstante, cada ficha de trabajo tiene su correspondiente archivo en Word para que el maestro pueda usarlo tal cual o adaptarlo sin mayor problema. Cambiando, añadiendo, enriqueciendo a su gusto y necesidad, pero con el trabajo de base ya hecho. Los cuentos se pueden leer a través del cañón, a todo color, o imprimirse para su lectura en papel. Mediante pantallas de presentación se han conectado todos los contenidos del proyecto de forma que cualquier docente pueda navegar por él, buscar o presentar las tareas a su alumnado de forma intuitiva y cómoda.
- La opción de descarga íntegra desde internet responde al deseo de facilitar su difusión libre y gratuita y su uso educativo.

Sistema de evaluación didáctica del propio proyecto

En los comienzos del proyecto la evaluación inicial constataba la necesidad de desarrollar y evaluar de una forma sistemática las competencias básicas del alumnado variando los enfoques y metodología usados hasta al momento. Desde el convencimiento de que los aprendizajes escolares y la convivencia son los dos pilares sobre los que se asienta la acción educativa, se suscitaba la necesidad de ofrecer un enfoque integrado de ambos aspectos que es necesario ir evaluando. Por ello, en paralelo a la aplicación del programa, se efectúa una evaluación procesual y formativa a través de las mismas tareas y actividades del alumnado.

Cada actividad que aparece en una ficha lleva asociada uno o varios de los ocho iconos que aluden a las competencias trabajadas, así como el número del indicador de evaluación dentro de cada competencia. Una ficha de corrección por tarea permite al profesor, o a los alumnos, comprobar los resultados y asignar una puntuación numérica de forma más objetiva. Los resultados se trasladan a una tabla de evaluación que se incluye al final de cada tarea.

De esta forma, profesor y alumno llevan un seguimiento continuo del trabajo. Planillas de registro de grupo permiten trasladar los resultados de las fichas individuales para tener una visión global de los resultados de clase. Las mismas actividades que permiten desarrollar las competencias son usadas para evaluarlas.

Veamos un ejemplo de la tabla de una tarea de la propuesta original, que no seguía la base 10 y manejaba tres competencias (Tabla 11.1), y una tarea de la versión final con solo dos y respetando la base 10, como ya se comentó anteriormente (Tabla 11.2), teniendo presente que la competencia científica se trabaja y evalúa en este caso aparte con una tarea específica también en base 10:

Tabla 11.1 Ejemplo de tabla de registro de calificaciones al final de la tarea en la versión original

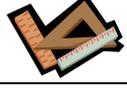
		PUNTUACIÓN MÁXIMA	PUNTOS OBTENIDOS
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	5	
	COMPETENCIA MATEMÁTICA	10	
	COMPETENCIA MUNDO FÍSICO	4	
PUNTUACIÓN DE LA TAREA		19	

Tabla 11.2 Ejemplo de tabla de registro de calificaciones al final de la tarea en la versión final

		PUNTUACIÓN MÁXIMA	PUNTOS OBTENIDOS
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	5	
	COMPETENCIA MATEMÁTICA	5	
PUNTUACIÓN DE LA TAREA		10	

La información obtenida a lo largo del curso facilitaría la evaluación final del proyecto. Diversos cuestionarios, presentes en la carpeta de evaluación, completan la valoración del proceso de enseñanza. Por ejemplo el cuestionario del profesor en el que aparecen ítems como el grado de motivación percibido por el alumnado en las tareas integradas, la contribución del proyecto a la mejora de las competencias básicas, la contribución del proyecto a la mejora de valores prosociales, el nivel de implicación de las familias en las tareas y propuestas del proyecto, etc.

El cuestionario del alumno recoge ítems como estos: - ¿Te ha gustado el cuento y las tareas de este mes? - ¿Crees que te resulta útil lo que has aprendido con el cuento y las tareas?...

Las valoraciones parciales, procedentes de la primera fase de elaboración-creación que discurrió en el curso 2008/2009 (sin aplicación todavía al alumnado) plasmaron que el trabajo realizado entonces resultó muy satisfactorio cubriendo las expectativas a nivel de creación interna de los siete cuentos en formato digital y en papel (encuadernación en tapa dura a color, de 50 ejemplares de 146 páginas -uno para uso de cada niño en el aula como préstamo-).

En su aplicación escolar durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 el formato de tarea competencial diseñado fue muy bien acogido tanto por el profesorado que lo aplicó como por el alumnado y sus familias. Los datos parciales obtenidos en cada uno de los cuentos a través de la evaluación continua, no sólo evidenciaron aquellos aspectos a mejorar en el proceso sino que ofrecieron también excelentes perspectivas para la continuidad futura y eficacia del proyecto de cara a promover el desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores del alumnado. Se valoró de forma muy positiva la experiencia en su conjunto así como la labor del equipo docente por el esfuerzo, por el atreverse al cambio metodológico y por el nivel de compromiso que la puesta en marcha de un proyecto de esta naturaleza les comportó.

Concluimos este anexo de descripción del programa recogiendo las palabras finales del documento de presentación del proyecto que aparece en el mismo:

Porque nos gusta la Alegría en la cara de un niño, los colores, y las tres dimensiones, nos hemos animado a que el papel de paso a la vida, al entorno. A que se juegue con los cuentos, se baile, se disfrute con los contextos reales o simulados que de ellos derivan. Con propuestas abiertas al medio, coloristas, que entran por los sentidos, que a fin de cuentas son la puerta de acceso primera al conocimiento. Una escuela en simbiosis con la vida (...)

Creemos en los sueños y en la vida. Y transitamos ilusionados por los nuevos caminos que la reforma educativa y las demandas de la sociedad imponen a la escuela. De la mano de nuestras niñas y niños. A su lado. (Pinos, 2011)

Anexo II Cuestionario de Valoración de la Percepción del Profesorado sobre la consecución de los objetivos del *Proyecto Alegría*

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO ALEGRÍA	
Martín Pinos	
Este cuestionario asocia a cada uno de los siete objetivos del proyecto uno o varios indicadores de evaluación. Indique en cada uno de los indicadores el valor que considere del 1 al 5.	
1= nulo 2= bajo 3= normal 4= alto 5= muy alto	
OBJETIVO 1. Orientar la programación integrada de las diversas áreas en las tareas competenciales, hacia la adquisición de las competencias básicas/clave	
1.1. Contribución general del proyecto al desarrollo de las competencias básicas/clave	
1.2. Contribución del proyecto al desarrollo de la competencia lingüística	
1.3. Contribución del proyecto al desarrollo de la competencia matemática	
1.4. Contribución al desarrollo de la competencia científica	
1.5. Contribución al desarrollo de la competencia en conciencia y expresión cultural	
1.6. Contribución al desarrollo de las competencias sociales y cívicas	
1.7. Contribución al desarrollo de la competencia digital	
1.8. Contribución al desarrollo de la competencia de aprender a aprender	
1.9. Contribución al desarrollo de la competencia de sentido de iniciativa	
1.10. Contribución del proyecto al desarrollo de los contenidos curriculares de Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales	
OBJETIVO 2. Desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita a partir de una propuesta globalizada y significativa para el alumnado	
2.1. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la comprensión oral	
2.2. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la comprensión escrita	
2.3. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la expresión oral	

2.4. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la expresión escrita	
OBJETIVO 3. Promover el gusto por la lectura como fuente de placer, de búsqueda de información y de enriquecimiento personal	
3.1. Grado de motivación percibido en el alumnado en la lectura de los cuentos	
3.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las lecturas asociadas a las tareas	
OBJETIVO 4. Promover la mejora de la convivencia escolar y el bienestar del alumnado a través del desarrollo de valores y habilidades socio emocionales como la autoestima, la interculturalidad, la coeducación, la tolerancia, la resolución dialogada de los conflictos y la educación para la paz	
4.1. Contribución del proyecto al desarrollo de valores y habilidades socio emocionales: autoestima, tolerancia, resolución dialogada de los conflictos, educación para la paz...	
4.2. Contribución a la mejora del clima de aula	
OBJETIVO 5. Incrementar la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares y los valores humanos	
5.1. Grado de motivación percibido en el alumnado en las tareas globalizadas	
5.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las fichas “hablamos de...”	
5.3. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Educación Física	
5.4. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Plástica	
5.5. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones que usan las TIC	
5.6. Grado de motivación percibido en el alumnado en las fichas de Inglés	
OBJETIVO 6. Implicar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas	
6.1. Nivel de implicación de las familias en las propuestas del proyecto	
OBJETIVO 7. Ofrecer al profesorado recursos que faciliten la incorporación integrada de las competencias básicas y los valores, en la programación de aula	
7.1. Valoración del proyecto como recurso para facilitar la incorporación integrada de las competencias básicas con los valores humanos en las tareas escolares	

7.2. Grado de satisfacción personal del docente con el proyecto en general	
SUGERENCIAS DE MEJORA:	

Anexo III Cuestionario de evaluación del programa educativo: *Proyecto Alegría*
(Modelo CIPP de Stufflebeam)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO:

PROYECTO ALEGRÍA (Modelo CIPP DE STUFFLEBEAM)

Martín Pinos Quílez

1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

CONTEXTO	
1. El programa responde a necesidades de los alumnos: mejorar el aprendizaje de las competencias y el desarrollo de valores humanos.	
2. El programa responde a necesidades de los profesores: mejorar la enseñanza de las competencias y el desarrollo de valores humanos.	
3. Se han planteado reuniones con los docentes de cara a la planificación e implantación del nuevo programa.	
4. Se prevé que las familias reciban información del programa.	
5. Existen datos (informes, registros, actas...) en el centro educativo sobre las necesidades y carencias del alumnado relacionadas con la temática del mismo: competencias clave y educación en valores.	
ENTRADA	
6. El programa explica las bases pedagógicas y psicológicas que lo sustentan.	
7. El programa se presenta de forma clara y sencilla al profesorado.	
8. El programa incluye objetivos, contenidos y actividades.	
9. El programa incluye recursos didácticos y propone una metodología de trabajo.	
10. El programa incluye instrumentos e indicadores de evaluación.	
11. Hay coherencia entre los objetivos planteados y las necesidades de los alumnos sobre competencias clave y educación en valores.	
12. Se puede considerar que los objetivos son congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios.	
13. La estructura y secuencia de los contenidos es lógica y congruente.	

14. Los contenidos del programa están actualizados.	
15. Las actividades o tareas para el alumnado son coherentes con los objetivos que se persiguen.	
16. Las actividades o tareas plantean retos significativos y de suficiente complejidad al alumnado.	
17. El soporte material del programa, sus recursos, son coherentes con los objetivos y los métodos propuestos.	
18. La metodología del programa exige al alumno un papel activo en el desarrollo de su aprendizaje.	
19. La metodología propicia planteamientos globalizados de enseñanza y aprendizaje.	
20. El programa puede responder a la diversidad de características diferenciales: motivación, intereses, capacidades, etc., del alumnado.	
21. El programa es evaluable.	
22. Se especifican de modo claro y preciso los indicadores de evaluación para que el profesorado valore los objetivos del programa.	
23. Los instrumentos de evaluación (tareas, fichas y cuestionarios) permiten evaluar los aprendizajes del alumnado.	
24. El vocabulario de las tareas y recursos que se presentan al alumnado es adecuado a su nivel.	
25. El diseño trata de motivar a los alumnos para que realicen el programa.	
26. El programa contempla la necesidad de que el centro coopere con las familias cuando sea necesario para el desarrollo del programa.	
PROCESO	
27. Los alumnos y alumnas muestran interés y motivación hacia las actividades del programa.	
28. El profesorado implicado muestra interés y motivación hacia las actividades del programa.	
29. La temporalización del programa en su conjunto es adecuada.	
30. El programa se puede aplicar con flexibilidad en cuanto a tiempos y tareas.	
31. El tiempo dedicado a trabajar el programa es suficiente para los objetivos y recursos planteados.	
32. El tiempo invertido en la realización del programa se ve compensado por los aprendizajes que alcanza el alumnado.	
33. El programa puede integrarse en la programación didáctica y de aula para trabajar mejor algunas áreas.	
34. La aplicación del programa es viable.	
35. El programa aporta orientaciones suficientes al profesorado para su realización en el aula.	

36. ¿Qué elementos han facilitado el desarrollo, la viabilidad, del programa?

37. ¿Qué elementos han dificultado el desarrollo del programa?

RESULTADOS

38. Se especifican los criterios e indicadores de evaluación del programa para el alumnado.

39. Se especifican criterios de calificación en cada instrumento de evaluación.

40. El programa es útil para el profesorado como recurso para la enseñanza.

41. El programa es útil para el alumnado como recurso para el aprendizaje de competencias clave.

42. El programa es útil para el alumnado como recurso para el aprendizaje de valores humanos.

43. El alumnado está satisfecho con la participación en el programa.

44. El profesorado está satisfecho con la participación en el programa.

45. Las familias están satisfechas con la participación de sus hijos en el programa.

46. Los beneficios del programa justifican que se pueda seguir aplicando en sucesivos cursos a otros alumnos

47. ¿Cuáles son las principales fortalezas del programa?

48. ¿Cuáles son las principales debilidades del programa?

49. ¿Cómo se podría mejorar el programa?

Anexo IV Cuestionarios de motivación del alumno/a de 8 a 12 años

Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años

Carmen Ávila de Encío (Doctora en C.C. de la Educación, UCM)

En la siguiente página se presenta un cuestionario para valorar la motivación escolar en niños y niñas de ocho a doce años. El niño/a debe señalar la respuesta verdadera con V y la falsa con F, según él piense que se comporta.

Valoración e interpretación:

Se concede un punto a cada respuesta que coincida con la valoración siguiente:

1V 2F 3F 4V 5V 6F 7V 8F 9V 10V

De cero a tres puntos: el niño/a no está motivado para trabajar escolarmente. Es importante averiguar la causa de esta falta de motivación, dar las orientaciones pertinentes a los padres y provocar una situación de éxito escolar.

De cuatro a seis puntos: nos encontramos ante niños/as que no pueden calificarse de apáticos en el colegio, pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación para emprender todas las tareas escolares en relación con todas las asignaturas. En estos casos, es importante alentar al alumno para que sea capaz de conseguir su éxito escolar no sólo para aquellas asignaturas que le gustan o con aquellos profesores que mejor le caen, sino también en las restantes.

De siete a diez puntos: el alumno que puntúa alto se presenta como un niño motivado: es capaz de esforzarse tanto en aquello que es de su interés y agrado, como en aquello que carece de interés para él.

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR GENERAL DEL ALUMNADO

PREGUNTAS	V, F
1.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	
2.- Estoy “en las nubes” durante las clases.	
3.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
4.- Pongo gran atención a lo que dice el profesor.	
5.- Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.	
6.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.	
7.- En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros el trabajo realizado en clase.	
8.- En clase, suelo quedarme adormilado.	
9.- En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.	
10.- En clase me siento a gusto y bien.	

**Cuestionario para valorar la motivación escolar del alumno/a de 4º de Educación
Primaria en situaciones ordinarias de clase**

Adaptación del original de la Dra. Ávila de Encío, pasada en el curso 2011/2012

ALUMNADO	
Responde con Sí o No	SÍ o NO
1.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	
2.- Estoy “en las nubes” durante las clases.	
3.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
4.- Pongo gran atención a lo que dice el profesor.	
5.- Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.	
6.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.	
7.- En clase, suelo quedarme adormilado.	
8.- A menudo, en las clases las actividades son demasiado difíciles y no puedo resolverlas solo.	
9.- En clase me siento a gusto y bien.	

Cuestionario para valorar la motivación escolar del alumno/a de 4º de Educación Primaria al trabajar con el *Proyecto Alegría* Curso 2011/2012

ALUMNADO PROYECTO ALEGRÍA: LA ABEJA BERTA Y EL ABUELO LI		Sí o No
Responde con Sí o No		
Cuando estoy trabajando en el colegio con el proyecto de La abeja Berta y el abuelo Li...		
1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.		
2. Durante las clases en que trabajamos el proyecto estoy “en las nubes”.		
3. Cuando estamos con el proyecto, tengo ganas de que terminen las clases.		
4. Cuando trabajamos el proyecto de Berta y Li, pongo gran atención a lo que dice el profesor.		
5. Habitualmente participo en las discusiones o actividades que se realizan en esas las clases del proyecto.		
6. En esas clases me distraigo haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándonos notas.		
7. En las clases del proyecto de Berta y Li suelo quedarme adormilado.		
8. A menudo, en las clases del proyecto, las actividades son demasiado difíciles y no puedo resolverlas solo.		
9. Habitualmente en las clases del proyecto de Berta y Li, me siento bien.		
10. Me aburren los cuentos del proyecto.		
11. Me gustan las tareas que hacemos tras leer los cuentos.		
12. Me gustan las sesiones de Educación Física en las que jugamos con los cuentos.		
13. Me he esforzado en las clases en que trabajamos con el proyecto.		
14. Creo que lo que he aprendido con el proyecto de Berta y Li me resulta útil.		

15. Escribe aquí alguna de las cosas que crees que has aprendido trabajando con el proyecto de Berta y

Li:

16. Escribe aquí lo que menos te ha gustado:

17. Escribe aquí lo que más te ha gustado:

18. Escribe aquí alguna sugerencia para mejorar el proyecto:

Cuestionario para valorar la motivación escolar en situaciones ordinarias de clase

Versión definitiva pasadas los cursos 2013/2014 y 2015/2016

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR 4º EDUCACIÓN PRIMARIA	
Nombre y apellidos:	
Sexo: Chica <input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/>	Curso y grupo:
Responde con Sí o No. Cuando estoy en el colegio en las clases de Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio...	Sí / No
1. Pongo interés en lo que hacemos en clase.	
2. Durante las clases, a menudo, me distraigo o estoy “en las nubes”.	
3. Cuando una tarea de clase no me sale bien sigo esforzándome para mejorar.	
4. Generalmente hago bien las tareas de clase.	
5. La mayoría de las cosas que hacemos en clase son interesantes.	
6. Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
7.- Me esfuerzo por hacer bien las tareas de clase.	
8- Cuando estoy en clase, tengo ganas de aprender cosas nuevas.	
9. Las clases, casi siempre, me parecen aburridas.	
10. Soy capaz de hacer casi todo lo que se manda en clase.	
11. Me gustan casi todas las clases que hacemos.	
12. En clase intento trabajar lo menos posible.	
13. En clase, casi siempre, me siento a gusto y bien.	

**Cuestionario para valorar la motivación escolar durante la aplicación del *Proyecto*
*Alegría***

Versión definitiva pasadas los cursos 2013/2014 y 2015/2016

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO ALEGRÍA 4º EDUCACIÓN PRIMARIA	
Nombre y apellidos:	
Sexo: Chica <input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/>	Curso y grupo:
Responde con Sí o No	Sí / No
Cuando estoy en el colegio en las clases del Proyecto de la abeja Berta...	
1. Pongo interés en lo que hacemos en el proyecto.	
2. Durante las clases en que trabajamos el proyecto, a menudo, me distraigo o estoy “en las nubes”.	
3. Cuando una tarea del proyecto no me sale bien sigo esforzándome para mejorar.	
4. Generalmente hago bien las tareas del proyecto.	
5. La mayoría de las cosas que hacemos en el proyecto son interesantes.	
6. Durante las clases del proyecto, deseo con frecuencia que terminen.	
7.- Me esfuerzo por hacer bien las tareas del proyecto.	
8- Cuando estoy en clase con el proyecto, tengo ganas de aprender cosas nuevas.	
9. Las clases del proyecto, casi siempre, me parecen aburridas.	
10. Soy capaz de hacer casi todo lo que se manda en las tareas del proyecto.	
11. Me gustan casi todas las clases que hacemos con la abeja Berta y su proyecto.	
12. En las clases del proyecto intento trabajar lo menos posible.	
13. En las clases del proyecto de Berta y Li, casi siempre, me siento a gusto y bien.	

14. Escribe aquí lo que más te ha gustado del proyecto (cuentos, sesiones de Educación Física, las tareas que hacíamos a partir de los cuentos, los experimentos, los juegos de ordenador...):

15. Escribe aquí lo que menos te ha gustado del proyecto (cuentos, sesiones de Educación Física, las tareas que hacíamos a partir de los cuentos, los experimentos, los juegos de ordenador...):

16. Escribe aquí alguna sugerencia para mejorar el proyecto :

Anexo V Ficha de análisis y evaluación de materiales multimedia educativos

FICHA DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE MATERIALES MULTIMEDIA EDUCATIVOS

Adaptación del instrumento de Coll, C. y Engel, A. (2008).

Por favor, rellene la información solicitada y marque las celdas cuya respuesta crea más adecuada. Recuerde que sólo se marca una respuesta, en cada ítem.

A. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS GENERALES

Nombre del material: Proyecto Alegría. La abeja Berta y el abuelo Li

Autores: Martín Pinos Quílez (coordinador)

Institución: Diputación General de Aragón. CPR 1 de Zaragoza.

Fecha de edición: noviembre 2011

Vía de acceso: CD

1. Destinatarios:

2. Libre acceso: NO SÍ

3. Incluye publicidad SÍ NO

4. Temática:

5. Es transversal: NO SÍ

6. Se describen los Objetivos en el material: NO SÍ

7. Se describen los Contenidos en el material: NO SÍ

8. Se describe cómo aplicar el material: NO SÍ

Apoyo docente y tecnológico (según figura en la

información del material):

9. Se señala la existencia de apoyo docente: NO SÍ

10. Se señala la existencia de apoyo tecnológico: NO SÍ

B. ACCESIBILIDAD Y NAVEGACIÓN

Calidad del acceso en la modalidad CD:

11. Problemas en la reproducción del programa:

Si la respuesta es una de las tres primeras, describe el tipo de incidencia:

Sistemáticamente Frecuentemente A veces Casi nunca Nunca

12. Calidad de imagen:

Si la respuesta es una de las tres primeras, describe el tipo de incidencia:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Muy buena

13. Calidad de sonido:

Si la respuesta es una de las tres primeras, describe el tipo de incidencia:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Muy buena

Navegación interna por el material:

14. Existencia de un sistema de navegación por el material: NO SÍ

15. Facilidad de uso del sistema de navegación:

Si la respuesta es una de las tres primeras, describe el tipo de incidencia:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

NO SÍ

16. Existencia de un mapa de navegación:

17. Velocidad de navegación:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

Si la respuesta es una de las tres primeras, describe el tipo de incidencia:

Control por parte del usuario de:

18. Avance, retroceso, salir:

Muy bajo Bajo Aceptable Alto Muy alto

19. Obtención de ayuda:

Muy bajo Bajo Aceptable Alto Muy alto

20. Valoración global del acceso y navegación:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Muy buena

C. CARACTERÍSTICAS MULTIMEDIA

Elementos multimedia utilizados en la presentación / recepción de los contenidos:

21. Ordenador multimedia conectado a la red

SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>

22. Libro o publicación en papel de apoyo

23. Fichas impresas de trabajo o informativas

24. CD

Lenguajes utilizados en la presentación de los contenidos:

25. Texto oral o locuciones

26. Texto escrito

27. Imágenes fijas

SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>

28. Imágenes en movimiento	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
29. Gráficos	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
30. Tablas	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
31. Esquemas	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
32. Mapas conceptuales	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
33. Símbolos	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
34. Música/sonidos	SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>

Frecuencia global de uso en el conjunto del material:

35. Texto oral o locuciones	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
36. Texto escrito	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
37. Imágenes fijas	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
38. Imágenes en movimiento	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
39. Gráficos	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
40. Tablas	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
41. Esquemas	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
42. Mapas conceptuales	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
43. Símbolos	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>
44. Música/sonidos	Muy baja	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>	Aceptable	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Muy alta	<input type="checkbox"/>

Funciones instruccionales de los lenguajes utilizados en la presentación de los contenidos:

45. Aportar información:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

46. Explicar/argumentar:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

47. Ejemplificar:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

48. Favorecer la memorización:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

49. Promover la regulación del aprendizaje:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

50. Promover la reflexión:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

51. Sintetizar/resumir:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

52. Relacionar información:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

53. Motivar:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

54. Subrayar, destacar, llamar la atención:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

55. Utilización combinada de diferentes lenguajes:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

Lenguaje textual:

56. Párrafos cortos con ideas claras:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

57. Estilo, fuente y tamaño de la letra facilitan la lectura:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

Lenguaje gráfico (imágenes, gráficos, tablas, símbolos...):

58. Transmite información relevante y no es sólo decorativo:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

59. Resulta atractivo por su diseño, color, originalidad:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

60. Valoración global de las características multimedia:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Muy buena

D. OBJETIVOS Y COMPONENTES CURRICULARES

Objetivos educativos del material:

61. Formulación explícita de los objetivos educativos del proyecto: NO SÍ

62. Formulación explícita de los objetivos de cada unidad: NO SÍ

63. Formulación explícita de los objetivos de cada tarea: NO SÍ

64. Correspondencia con los objetivos del currículo oficial: NO SÍ

Contenidos educativos abordados:

65. Presencia de contenidos conceptuales:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

66. Presencia de contenidos procedimentales:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

67. Presencia de contenidos actitudinales:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

68. Presencia de contenidos dirigidos a educar en valores:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

69. F

Formulación integrada de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

70. Complejidad de los contenidos y propuestas didácticas:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

71. Presentación de los contenidos del material con una visión de conjunto:

NO SÍ

72. Visión de conjunto de los contenidos en cada una de las unidades, temas, bloques o partes en que se organiza el material:

NO SÍ

73. Correspondencia entre los objetivos y los contenidos:

Muy escasa Escasa Aceptable Alta Muy alta

Evaluación del programa:

74. Presencia explícita de instrumentos e indicadores de evaluación del programa por el profesorado: NO SÍ

75. Presencia de instrumentos para que el alumnado pueda evaluar el programa: NO SÍ

76. Presencia de criterios de evaluación para evaluar al alumnado: NO SÍ

77. Disponibilidad de instrumentos de evaluación de los aprendizajes del alumnado: NO SÍ

78. Facilidad para calificar en base a los instrumentos de evaluación:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

79. Presencia de propuestas de autoevaluación y coevaluación del alumnado:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

Competencias básicas (ccbb):

80. Las propuestas se planifican teniendo en cuenta las ccbb:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

81. Se contextualizan las propuestas de aprendizaje en situaciones, problemas, contenidos... relevantes o que conectan con la realidad del alumnado:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

82. Correspondencia entre las ccbb, los criterios de evaluación y los objetivos:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

83. Contribución al desarrollo de la competencia lingüística:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

84. Contribución al desarrollo de la competencia matemática:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

85. Contribución al desarrollo de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

86. Contribución al desarrollo de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

87. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

88. Contribución al desarrollo de la competencia cultural y artística:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

89. C

Contribución al desarrollo de la competencia de aprender a aprender:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

90. Contribución al desarrollo de la competencia para la autonomía e iniciativa personal:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

Aspectos metodológicos:

91. Contextualización de los aprendizajes en situaciones significativas y/o motivantes para el alumnado:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

92. El material resulta en general atractivo y motivante para el alumnado:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

93. Incluye procesos de investigación por parte del alumnado:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

94. Presencia de propuestas de tipo cooperativo:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

95. Planteamiento globalizado de las áreas en las propuestas de trabajo:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

96. Planteamiento globalizado de las ccbb en las propuestas de trabajo:

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Sistemáticamente

97. Posibilidad de adaptación de las propuestas a la diversidad del alumnado:

Muy baja Baja Aceptable Alta Muy alta

Si la respuesta es una de las tres primeras, describe el tipo de incidencia:

98. Se incluyen sugerencias para la idónea utilización del recurso como instrumento de aprendizaje (cuándo y cómo usarlo, como aplicarlo...):

NO SÍ

99. Valoración global de los aspectos metodológicos y curriculares:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Muy buena

E. USO DEL MATERIAL EN PROCESOS FORMATIVOS

100. Adecuación del material globalmente considerado para su uso en procesos formativos:

Muy inadecuado Inadecuado Aceptable Adecuado Muy adecuado

Justifique, si le parece oportuno, su respuesta:

Evaluador:

Anexo VI Pretest de Competencia en comunicación lingüística y cuadernillo de corrección

COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

4º de Educación Primaria. Evaluación principio de curso.

Centro:.....

Nombre y apellidos:

Grupo Sexo Fecha de nacimiento

CALIFICACIÓN

INSTRUCCIONES

En esta prueba vas a leer una serie de textos y a responder a las preguntas sobre lo que has leído. Puede que algunas partes te resulten fáciles y otras más difíciles.

Recuerda que debes leer cada pregunta atentamente.

Te pedirán que respondas a distintos tipos de preguntas. Algunas tendrán varias respuestas posibles para que indiques cual es la respuesta correcta. Deberás rodear la letra que se encuentre junto a ella. El ejemplo 1 muestra este tipo de pregunta.

Ejemplo 1

¿Cuántas provincias tiene la Comunidad Autónoma de Aragón?

- A. 4 provincias.
- B. 33 provincias.
- C. 3 provincias.
- D. 11 provincias.

Si decides cambiar la respuesta a una pregunta, tacha con una **X** tu primera elección y rodea la respuesta correcta, tal como se muestra en el ejemplo 2, donde primero se eligió la respuesta A y luego la C.

Ejemplo 2

¿Cuántas provincias tiene la Comunidad Autónoma de Aragón?

- A. 4 provincias.
- B. 33 provincias.
- C. 3 provincias.
- D. 11 provincias.

Para otras preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio marcado en un cuadro. El espacio a continuación del dibujo de un lápiz te indicará dónde debes comenzar a escribir. El ejemplo 3 muestra este tipo de pregunta.

Ejemplo 3

Escribe el comienzo de una carta.



Tienes **sesenta minutos** para hacer esta prueba.

Trabaja sin perder el tiempo.

LA VISITA

El primer ejercicio consiste en escuchar una audición.

Presta mucha atención, para que puedas responder a las preguntas que están relacionadas con lo que vas a oír.



¡NO PASES LA PÁGINA HASTA QUE NO SE TE INDIQUE!

CL411.02

1.- ¿Dónde crees que se desarrolla la visita? Marca la respuesta correcta.

- A. En un museo de ciencias naturales
- B. En un acuario
- C. En una cueva
- D. En un zoo

CL411.05

2.- ¿Qué datos nos ha dado sobre cuándo se realiza la visita? Marca la respuesta correcta.

- A. No ha dado ningún dato
- B. Que dura dos horas
- C. Que termina a las doce y media
- D. Que dura dos horas y termina a las 12,30 h

CL411.03

3.- ¿Quién puede ser la persona que ha hablado? Marca la respuesta correcta.

- A. El director del colegio
- B. El conductor del autobús escolar
- C. El responsable del lugar que se visita
- D. El maestro responsable de la visita

CL411.06

4.- ¿Para qué crees que se da esta pequeña charla?

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------------------------

EN LA LUNA

Una vez que me aburría más que de costumbre en clase, empecé a distraerme, y en esto, no sé cómo, aparecí en la Luna.

-¡Caramba! –dije sorprendido, mirando a todos lados.

Era muy divertido andar por allí. El suelo, en vez de tierra era de luna, y uno se hundía hasta la rodilla, y mientras conseguías sacar una pierna, ya se había hundido la otra. Pero la gente lo hacía muy bien. Bueno, gente o lo que fueran aquellos seres peludos que andaban por allí haciendo piruetas lunáticas.

Por lo demás, todo era parecido a la tierra, sólo que cuando trepé a un árbol, el árbol se cayó. Gracias a que pasó por allí una cangura y lo volvió a plantar.

-¡Apoyarse en un árbol! ¡Qué barbaridad! –dijo la cangura.

Más allá había una banda de música. Me quedé extasiado de lo bien que tocaban.

-¿Quieres probar? –me dijo el flautista lunar.

Probé y me salió muy mal (o sea fatal).

-¿Quieres probar? –me preguntó entonces el tamborista lunista.

Toqué el tambor y me salió todavía peor.

Entonces me volví hacia el del acordeón.

-Quiero probar –dije.

Toqué y ¡qué primor! ¡Hasta los pájaros lunajeros dejaron de cantar en el agua para escucharme! Me uní a la banda y me fui tocando por los pueblos luneros. Y en esto...

-Aniceto ¿qué es lo que acabo de explicar?

¡Vaya lata! ¡Si estaba otra vez en el colegio!

No tenía ni idea de lo que acababa de explicar Don Jesús.

-Estabas en la Luna, como de costumbre –se enfadó éste.

Bueno, no sé por qué lo dijo. Precisamente era la primera vez que iba.

“Aniceto, el vencecanguelos” (adaptación del original) Consuelo Armijo Editorial SM

CL404.02

5.- ¿Quién es el narrador en este texto que has leído? Marca la respuesta correcta.

- A. Aniceto
- B. Don Jesús
- C. Consuelo Armijo
- D. No se sabe

CL404.06

6.- Busca en el texto la palabra antónima de chapuceria.



CL404.10

 7.- Escribe V (verdadero) o F (falso) delante de cada una de estas afirmaciones.

- A. () El relato trata de un viaje imaginario a la Luna
- B. () Don Jesús es maestro
- C. () Aniceto es una persona que conoce al narrador de la historia
- D. () Aniceto suele aburrirse en clase

CL404.12

8.- Escribe los verbos subrayados en tiempo presente.

El suelo, en vez de tierra era de luna, y uno se hundía hasta la rodilla, y mientras conseguías sacar una pierna, ya se clavaba la otra. Pero la gente lo hacía muy bien.

EN TIEMPO PRESENTE

 El suelo, en vez de tierra _____ de luna, y uno se _____ hasta la rodilla, y mientras _____ sacar una pierna, ya se _____ la otra. Pero la gente lo _____ muy bien.

CL404.15

9.- Escribe en cada hueco del texto, la palabra que falta.

 El sol ya se había _____ y la luna brillaba _____ que nunca. Aniceto vio una manzana en lo alto del árbol así que _____ para cogerla. Cuando estaba arriba, las piernas le empezaron a _____ de miedo.

CL404.16

10.- Aniceto ha escrito sobre su viaje a la Luna pero ha cometido varias faltas de ortografía que tú vas a corregir. Copia este texto sin errores.

“Las casas también heran mui parezidas a las de la tierra, pero no tenían puertas i la jente se tirava por las bentanas para salir. claro que como caían en luna, que era vlanda, no se acían daño.”

TEXTO CORREGIDO



RECOMENDACIONES PARA LA VISITA AL PARQUE FAUNÍSTICO

RECOMENDACIONES PARA LA VISITA

El recorrido se realiza a través de senderos naturales de montaña, no asfaltados. Se recomienda llevar calzado adecuado para la montaña, botas de montaña o calzado deportivo.

El Parque se encuentra situado entre los 1.380 y los 1.580 metros de altitud. Todo el recorrido se realiza al aire libre. Es recomendable informarse de la meteorología, y estar prevenido para posibles cambios bruscos de temperatura y precipitaciones, (ropa de abrigo, chubasquero, crema solar)

Por razones sanitarias y de seguridad, no está permitida la entrada de animales. No disponemos de guardería de animales.

Siga el trazado del sendero sin salirse del mismo. Respete la tranquilidad de los animales sin invadir los recintos; recuerde que se trata de especies salvajes.

No arranque especies vegetales, en muchos casos se trata de especies protegidas.

Disfrute de la oportunidad de obtener una experiencia singular. No realice el recorrido apresuradamente, aspire el aire con deleite, deténgase a escuchar el canto de las aves, avance con sigilo para descubrir a los animales antes de que ellos le descubran, observe la belleza del paisaje, de los árboles, de las flores.

Texto extraído de la web del Parque Faunístico “Lacuniacha”



CL402.02

11.- ¿Dónde podremos encontrar este texto escrito? Marca las dos respuestas correctas.

- A. En un libro sobre fauna marina
- B. En la información del parque en Internet
- C. En el folleto que se da con el tíquet de entrada
- D. En un cartel a la salida del parque

CL402.08

12.- En el texto nos recomienda que nos detengamos de vez en cuando ¿Para qué? Marca la respuesta correcta.

- A. Para descansar
- B. Para comer algo y beber agua
- C. Para mirar el plano y no perderse
- D. Para escuchar el canto de los pájaros

CL402.12

13.- Completa el siguiente texto rellenando los espacios en blanco subrayados, con las palabras que aparecen en la siguiente lista que sirven para unir ideas.

que	pero	porque	cuando
-----	------	--------	--------



“Estábamos muy contentos (_____) íbamos a ver muchos animales. El señor (_____) nos recibió en el parque era muy simpático. (_____) entramos en el bosque vimos a los ciervos. Era difícil ver al lince, (_____) como no hicimos ruido, pudimos hacerle una fotografía.”

CL402.13

14.- Completa el siguiente texto escribiendo en los espacios en blanco subrayados las palabras más adecuadas.



“En el parque vimos muchos _____ : lobos, caballos, bisontes, etc. Los caminos eran tan _____ que teníamos que caminar uno detrás del otro. Atravesamos varios _____ de hayas y abetos que daban muy buena sombra. Después de una buena subida, llegamos a la _____ de la montaña y pudimos contemplar un paisaje muy bonito”.

CL402.14

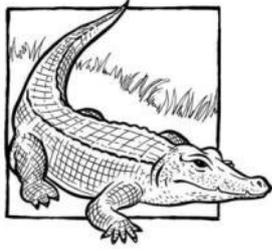
15.- Al día siguiente de la visita te piden en la clase que escribas un texto sobre el animal que más te ha gustado del parque.

Antes de comenzar a escribir, deberías pensar en la información que vas a exponer.



Escribe en los cuadros del siguiente esquema sobre QUÉ TEMAS ESCRIBIRÍAS en tu texto.

<i>Primero</i> escribiría sobre....	→	
<i>Después</i> escribiría sobre....	→	
<i>Finalmente</i> escribiría sobre...	→	



EL COCODRILO

**No hay bestia más feroz que un cocodrilo,
ese animal voraz del río Nilo.**

**Cuando llega la hora de su cena,
traga de niños la media docena.**

**Tres chicas y tres chicos, si es posible,
le parece la dieta preferible.**

**A los chicos los unta con mostaza,
y a las niñas las cubre de melaza.**

**Pues los chicos le gustan muy picantes,
y las niñas dulzonas y empachantes.**

**Los chicos se los come bien calientes
y le gusta partirlos con los dientes.**

**Las niñas son el postre y van después;
las come despacito: una, dos, tres...**

**Asegura que así es como hay que hacerlo,
y creo que él tiene que saberlo:**

**ha tomado en su vida muchas cenas,
¡y ha tragado chiquillos por centenas!**

ROALD DAHL

CL405.01

16.- ¿Qué clase de texto es éste? Marca la respuesta correcta.

- A. Una fábula
- B. Un texto en prosa
- C. Un poema
- D. Una noticia

CL405.06

17.- En el texto encontramos algunas cosas que en la vida real NO pueden hacer los cocodrilos sino las personas. Escríbelas.



CL405.10

18.- Ordena estas palabras para componer una oración.

“los grandes cocodrilos Los son reptiles de más África.”



CL405.11



19.- Completa las oraciones siguientes para que tengan lógica:

“Los cocodrilos no suelen comer niños **porque...**_____

“Los cocodrilos nadan muy bien, **sin embargo...**_____

“Los reptiles suelen tener patas **excepto...**_____

“El cocodrilo no pudo atrapar al búfalo, **así que...**_____

CL405.12



20.- Escribe al final de cada oración una palabra que signifique lo mismo que la que está subrayada.

- Aquel cocodrilo era tan **grande** que parecía un dinosaurio. “_____”
- El camino era tan **pequeño** que por él no podía pasar una persona.
“_____”
- El cocodrilo no estaba **feliz** en el circo “_____”
- Los cocodrilos **andan** despacio pero nadan muy bien. “_____”

CL405.13

21.- El autor del poema nos habla del cocodrilo como un animal salvaje e insaciable que devora niños. ¿Crees que su intención es la de mostrarnos la ferocidad de ese animal para que estemos prevenidos?

SI

NO

Explica por qué. Tienes que dar por lo menos dos razones.





CUADERNILLO DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE PRETEST

LA VISITA

1.-

CL411.02	“Visita Cueva”
Bloque de contenido	LENG. 2.1 Escuchar
Proceso	Interpretación y Síntesis
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Criterios de corrección	Respuesta Correcta: C Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

2.-

CL411.05	“Visita Cueva”
Bloque de contenido	LENG. 2.1 Escuchar
Proceso	Obtención y Localización
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Criterios de corrección	Respuesta Correcta: D Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

3.-

CL411.03	“Visita Cueva”
Bloque de contenido	Leng 2.1 Escuchar
Proceso	Interpretación y Síntesis
Criterio de evaluación	Leng 2.9
Criterios de corrección	Respuesta Correcta: C Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

4.-

CL411.06	“Visita Cueva”
Bloque de contenido	Leng 2.1 Escuchar
Proceso	Reflexión y Valoración
Criterio de evaluación	Leng 2.9
Criterios de corrección	Respuesta Correcta: Respuestas adecuadas del tipo: “ Para que todo salga bien” “Para que no ocurran accidentes en la visita” “Para que los chicos se porten bien” “Para evitar problemas” Correcta= 1 Incorrecta= 0

EL VIAJE DE NICOLÁS

5.-

CL404.02	“EN LA LUNA”
Bloque de contenido	LENG.2.2 Leer
Proceso	Organización Información
Criterio de evaluación	LENG.2.4
Criterios de corrección	Solución Correcta: A Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

6.-

CL404.06	“EN LA LUNA”
Bloque de contenido	LENG.2.2 Leer
Proceso	Obtención y Localización de Información
Criterio de evaluación	LENG.2.4
Criterios de corrección	Solución Correcta: primor Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

7.-

CL404.10	“EN LA LUNA”
Bloque de contenido	LENG.2.2 Leer
Proceso	Organización Información
Criterio de evaluación	LENG.2.4
Criterios de corrección	Solución Correcta: A, B y D “Verdadera”; C “Falsa” Criterio de valoración: Correcta: da tres ó cuatro respuesta válidas = 1 punto Incorrecta: da dos ó menos respuesta válidas = 0 puntos

8.-

CL404.12	“EN LA LUNA”
Bloque de contenido	LENG.2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Cohesión
Criterio de evaluación	LENG.2.6
Criterios de corrección	Solución Correcta: ”es, hunde, consigues, clava, hace” Criterio de valoración: Correcta: 5 formas verbales correctas = 2 puntos Parcialmente Correcta: 4/3 formas verbales correctas = 1 Incorrecta: <3 formas verbales correctas = 0

9.-

CL404.15	“EN LA LUNA”
Bloque de contenido	LENG.2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Adecuación
Criterio de evaluación	LENG.2.6
Criterios de corrección	Solución Correcta: Puesto, ocultado, escondido, retirado Más, como

	Subió, trepó, ascendió Temblar, tiritar Las faltas de ortografía no penalizan. Criterio de valoración: Correcta: 4 respuestas adecuadas = 2 puntos Parcialmente Correcta: 3 respuestas adecuadas = 1 Incorrecta: <3 3 respuestas adecuadas = 0
--	--

10.-

CL404.16	“EN LA LUNA”
Bloque de contenido	LENG.2.2 Escribir
Proceso	Valoración Revisión
Criterio de evaluación	LENG.2.6
Criterios de corrección	Respuesta Correcta: “eran-muy-parecidas-y-gente-tiraba-ventanas; Claro-blanda-hacían” Criterios de valoración: Correcta: 8/10 palabras corregidas= 2 puntos Parcialmente Correcta: 6/7 palabras corregidas = 1 Incorrecta: <6 palabras corregidas = 0

RECOMENDACIONES PARA LA VISITA AL PARQUE FAUNÍSTICO**11.-**

CL402.02	“RECOMENDACIONES PARA LA VISITA”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Leer
Proceso	Interpretación y síntesis información
Criterio de evaluación	LENG. 2.5
Criterios de corrección	Solución Correcta: B y C Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

12.-

CL402.08	“RECOMENDACIONES PARA LA VISITA”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Leer
Proceso	Obtención y Localización de Información
Criterio de evaluación	LENG. 2.4
Criterios de corrección	Solución Correcta: D Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos

13.-

CL402.12	“RECOMENDACIONES PARA LA VISITA”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Cohesión
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Criterios de corrección	Solución Correcta: “porque”- “que”-“cuando”-“pero”

	<p>Criterio de valoración: Correcta: 4 respuestas = 1 punto Incorrecta: 3 respuestas correctas ó menos = 0 puntos</p>
--	---

14.-

CL402.13	“RECOMENDACIONES PARA LA VISITA”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Adecuación
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Criterios de corrección	<p>Solución Correcta: -“animales”- “estrechos”-“bosques”- “cima”. O sinónimos válidos de éstas. Criterio de valoración: Correcta: 4 respuestas = 2 puntos Parcialmente Correcta: 3 respuestas = 1 Incorrecta: <3 respuestas correctas = 0</p>

15.-

CL402.14	“RECOMENDACIONES PARA LA VISITA”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir
Proceso	Planificación
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Criterios de corrección	<p>Criterio de valoración: Correcta: 2 ó más temas o categorías diferentes (alimentación/ “lo que come”; aspecto externo; hábitos o costumbres...). Pueden aparecer algunos ejemplos concretos (“tiene pelo”, “vuela”...) = 1 punto Incorrecta: Menos de 2 temas o categorías diferentes = 0</p>

EL COCODRILO**16.-**

CL405.01	“El Cocodrilo”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Leer
Proceso	Valoración Revisión
Criterio de evaluación	LENG. 2.9
Criterios de corrección	<p>Solución Correcta: C Correcta= 1 punto Incorrecta= 0 puntos</p>

17.-

CL405.06	“El Cocodrilo”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Leer
Proceso	Interpretar e integrar ideas/información
Criterio de evaluación	LENG. 2.5
Criterios de corrección	<p>Solución Correcta: “untar con mostaza; cubrir con melaza; asegurar”</p>

	<p>Criterios de valoración: Correcta: 2 ó 3 elementos = 1 punto Incorrecta: uno o ningún elemento = 0 puntos</p>
--	--

18.-

CL405.10	“El Cocodrilo”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Coherencia
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Criterios de corrección	<p>Solución Correcta: cualquiera de las dos oraciones siguientes: “Los cocodrilos son los reptiles más grandes de África” Los reptiles más grandes de África son los cocodrilos” Correcta= 1 Incorrecta= 0</p>

19.-

CL405.11	“El Cocodrilo”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Coherencia
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Criterios de corrección	<p>Solución Correcta: Cualquier explicación lógica que se dé del tipo: <i>“porque los niños tienen mucho cuidado de acercarse a ellos”.</i> <i>“sin embargo son muy torpes al caminar”</i> <i>“excepto las culebras que no las tienen”</i> <i>“así que se volvió a sumergir en el río”</i> Criterios de valoración: Correcta: 3 ó 4 correctas = 2 puntos Parcialmente Correcta: 2 enunciados correctos = 1 punto Incorrecta: < 2 correctos = 0 puntos</p>

20.-

CL405.12	“El Cocodrilo”
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir
Proceso	Textualización: Adecuación
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Criterios de corrección	<p>Solución Correcta: Grande: “enorme; gigantesco; descomunal” Pequeño: “estrecho; angosto; diminuto; reducido” Feliz: “contento, alegre, satisfecho, dichoso” Andan: “caminan, marchan, van, pasean”. Criterios de valoración: Correcta: 4 respuestas correctas = 2 puntos Parcialmente Correcta: 3 respuestas correctas = 1 Incorrecta: < 3 respuestas correctas = 0</p>

21.-

CL405.13	"El Cocodrilo"		
Bloque de contenido	LENG. 2.2 Escribir		
Proceso	Reflexión, Valoración Revisión		
Criterio de evaluación	LENG. 2.6		
Criterios de corrección	Criterios de Valoración:		
	VALORACIÓN		
	Correcta	Parcialmente Correcta	Incorrecta
	Da al menos dos razones y justifica las dos.	Da una o dos razones y justifica una.	No da razones o da sólo una pero sin justificar.
	2	1	0

Anexo VII Postest de Competencia en comunicación lingüística y cuadernillo de corrección



EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO.

**COMPETENCIA COMUNICACIÓN
LINGÜÍSTICA: CASTELLANO**
CURSO 2011/2012

(Espacio para etiqueta)

4º de Educación primaria

Centro:.....

Grupo Sexo Fecha de nacimiento

Nº de matrícula

INSTRUCCIONES

En esta prueba vas a leer una serie de textos y a responder a las preguntas sobre lo que has leído. Puede que algunas partes te resulten fáciles y otras más difíciles.

Recuerda que debes leer cada pregunta atentamente.

Te pedirán que respondas a distintos tipos de preguntas. Algunas tendrán varias opciones posibles. En el enunciado se te indicará si has de elegir la respuesta correcta, la respuesta falsa o varias respuestas correctas, rodeando la letra o letras que se encuentren junto a ellas. El ejemplo 1 muestra este tipo de pregunta.

Ejemplo 1

¿Cuántas provincias tiene la Comunidad Autónoma de Aragón?

- A. 4 provincias.
- B. 33 provincias.
- C. 3 provincias.
- D. 11 provincias.

Si decides cambiar la respuesta a una pregunta, tacha con una **X** tu primera elección y rodea la respuesta correcta, tal como se muestra en el ejemplo 2, donde primero se eligió la respuesta A y luego la C.

Ejemplo 2

¿Cuántas provincias tiene la Comunidad Autónoma de Aragón?

- A. 4 provincias.
- B. 33 provincias.
- C. 3 provincias.
- D. 11 provincias.

Para otras preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio señalado con puntos de tu cuaderno. El espacio a continuación del dibujo de un lápiz te indicará dónde debes comenzar a escribir. El ejemplo 3 muestra este tipo de pregunta. **No escribas en el cuadro sombreado.**

Ejemplo 3

Escribe el comienzo de una carta.

CALIFICACIÓN

	
---	--

Tienes **sesenta minutos** para hacer esta prueba.

Trabaja sin perder el tiempo.

"EL PRECIO DEL HUMO"

El primer ejercicio consiste en escuchar. Presta mucha atención, para que puedas responder a las preguntas que están relacionadas con lo que vas a oír.

¡NO PASES LA PÁGINA HASTA QUE NO SE ACABE EL CUENTO!

CL423.01

1.- ¿Qué personajes intervienen en la historia?

- A. Un campesino, una posadera y un noble.
- B. Un campesino, una posadera, el pan y una jarra de vino.
- C. Una posadera, un campesino, un noble y un caballero.
- D. Un posadero, un campesino, un noble y un caballero.

CL423.02

2.- ¿Qué pidió el campesino a la posadera para comer?

- A. Una hogaza de pan, una jarra de vino y un trozo de carne.
- B. Una hogaza de pan y una jarra de vino.
- C. Una hogaza de pan, agua y carne ahumada.
- D. Una hogaza de pan, una jarra de vino y un poco de agua.

CL423.08



3.- Describe con una palabra (sustantivo o adjetivo) a cada uno de estos personajes.

3

Posadera: _____

Campesino: _____

CL423.04

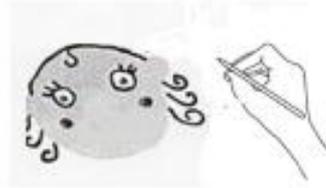
4.- ¿Por qué gritaba la posadera? Marca la opción correcta.

- A. Porque no quería que el campesino se comiera la carne antes de pagarla.
- B. Porque el campesino iba a beberse el vino.
- C. Porque no quería que el campesino se comiera el pan impregnado en humo.
- D. Porque el campesino quería engañar a la posadera.

"PINTAR CAMISETAS"

Material

Camiseta, pintura para tela, pintura con relieve para tela, lámina de espuma, cartón, lápiz, pincel plano, papel de calcar, pegamento, celo, tijeras, impermeable, cinta.



Una niña muy simpática



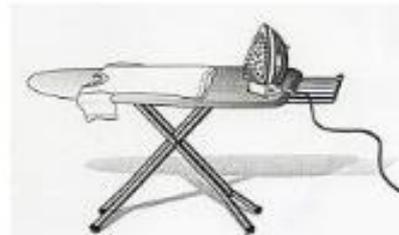
1. Copiar el patrón de la niña en una lámina de espuma. Recortar. Pegar el motivo en un trozo de cartón. De esta manera se obtiene un tampón.



2. Para centrar bien el motivo en la camiseta, marcar previamente un cuadro con celo. Colocar el trozo de cartón dentro de la camiseta.

3. Empapar el tampón de pintura para tela con un pincel plano. Aplicarlo inmediatamente sobre la camiseta. Dejar secar por completo.

4. Dibujar el pelo, la nariz, los ojos y la boca con la pintura con relieve. Añadir unos puntos azules para los ojos y unos puntos rojos para las mejillas. Hacer líneas gruesas. Dejar secar durante seis horas.



5. Para fijar la pintura y hacer salir los motivos en relieve, pedirle a un adulto que planche la camiseta por el revés con la plancha muy caliente durante un minuto. La pintura resistirá el lavado a 40°.

6. Hacer un bonito lazo con una cinta y fijarlo con ayuda de un impermeable.



CL424.02 (AA)

8.- Completa:



A. Los ojos de la niña son de color _____

B. Las mejillas de la niña son de color _____

C. Las líneas trazadas con la pintura en relieve han de ser _____

8

CL424.09 (AA)

9.- Escribe tres acciones que debas realizar para poder tener una camiseta como la que has visto.



1)

2)

3)

9

CL424.10

10.- ¿Qué materiales utilizaremos para hacer la camiseta? Escribe al menos tres.



1)

2)

3)

10

CL424.06 (AA)

11.- Ordena la secuencia de la actividad "Pintar camisetas":



- A. Planchar la camiseta durante un minuto.
- B. Estampar la camiseta utilizando el tampón.
- C. Marcar un recuadro con celo en la camiseta.
- D. Dibujar los detalles de la cara con la pintura en relieve.

1°

2°

3°

4°

11

CL424.07

12.- ¿Qué otra manualidad podríamos hacer con el material que aparece en el texto? Señala la respuesta correcta.

- A. Pintar un dibujo en una pared.
- B. Hacer un barquito de papel.
- C. Decorar un mantel para la mesa.
- D. Hacer un mural de cartulina para decorar la clase.

CL424.11

13.- Escribe las dos comas y los seis puntos que faltan en estas instrucciones para mejorar tu camiseta.



Materiales: fieltro tijeras pegamento

Dibuja en un cartón un vestido para la figura de la camiseta Después, utilízalo como plantilla sobre el fieltro Recorta la silueta que has dibujado en el fieltro Por último, pega el vestido de fieltro en la figura de la camiseta Déjalo secar con algo de peso encima, por lo menos dos horas

13

"CONCURSO DE PERROS"

IV CONCURSO DE PERROS SIN RAZA*

de la Asociación Perruna

** Los perros de raza también son bienvenidos!*

Entrada libre y gratuita

Bar, tienda, zona infantil....

Jurado compuesto por famosos y profesionales del mundo animal...



Domingo 28 de Junio

A partir de las 9:00h
en el Centro Cívico San Jorge

CATEGORÍAS:

- "La reina de la casa" (hembras con encanto)
- "Un buen final" (el que tuvo mi adoptado)
- "El abuelo más dicharachero" (perros mayores de 9 años)
- "El rey de la casa" (machos con salero)
- "El punto y la i" (los más pequeños y grandes)
- "Contigo pan y cebolla" (Mejor pareja perro-humano)



Información e inscripciones:

E-mail: concursodeperros@asociacionperruna.org

www.asociacionperruna.org

657 2314924 (lunes y viernes de 12.00h a 16.00h, sábados y Domingos de 12.00h a 18.00h)



Acto Benéfico a favor de los animales abandonados de nuestro albergue

"CONCURSO DE PERROS"



CL432.01 (AA)

14.- ¿Quién organiza este concurso?

14

CL432.04

15.- ¿Quién puede participar en la categoría "Un buen final"?

- A. Los perros mayores de 9 años.
- B. Los perros que estaban abandonados y han sido recogidos.
- C. Los perros que se han curado de una enfermedad grave.
- D. Los perros que acaben la carrera en primer lugar.

CL432.05

16.- Si quieres participar tú junto con tu perro, ¿en qué categoría lo podrías hacer?

- A. El punto y la i.
- B. Un buen final.
- C. Contigo pan y cebolla.
- D. El rey de la casa.

CL432.07

17.- ¿De qué maneras los organizadores pretenden sacar dinero? Marca las dos respuestas correctas.

- A. Vendiendo bebidas y bocadillos en el bar.
- B. Sorteando perros de raza.
- C. Pidiendo dinero a los asistentes.
- D. Vendiendo objetos en la tienda.



CL432.09

18.- Para participar en la categoría "Contigo pan y cebolla" el humano tiene que escribir un cuento. Ayuda a este concursante a corregir su texto, escribiendo las letras mayúsculas donde sea necesario (hay 9 mayúsculas en total).

18

una mañana estaba felipe paseando tranquilamente por el bosque, cuando apareció un jabalí furioso. el animal corría rápidamente hacia felipe. de repente, un ruido los sorprendió. era manuela golpeando unas carueles. el jabalí huyó desparavido. los dos ancianos se abrazaron y volvieron a casa a recuperarse del susto.

"LA NOTICIA"

Son las fiestas de tu barrio o de tu pueblo. Ayer por la noche hubo fuegos artificiales y no quisiste perdértelos. Habías quedado con tus amigos temprano para coger un buen sitio. Todo iba bien hasta que un petardo cayó sobre un árbol y causó un incendio en el parque.

CL434.01 (AA)

19.- Imagina que eres un periodista y tienes que escribir una noticia sobre lo que ocurrió. Haz una lista de lo que escribirías.

19



1. Quién _____
2. Cuándo _____
3. Dónde _____
4. Qué _____

CL434.02

20.- Intenta mejorar estas oraciones para que se explique con más detalle qué ha ocurrido.

20



- En las fiestas _____.
- Cayó un petardo _____.
- Llegaron los bomberos _____.

CL434.05

21.- Ordena estas palabras para formar oraciones:

21



a) incendio - muy - de - escuela. - El - ocurrió - cerca - la

b) diez - en - Los - tardaron - minutos - llegar. - bomberos

COMISIÓN DE FIESTAS

¡Llegada de la primavera!
Del 6 al 8 de mayo



PROGRAMA DE FIESTAS

DÍA 6 VIERNES

18'30	Pregón de las fiestas (El parque junto a la escuela)
20'30	Gran chocolatada y gymkana para familias (El parque junto a la escuela)

DÍA 7 SÁBADO

20'30	Película: Toy Story 3 (Patio de la escuela)
22'30	Gran Karaoke por parejas (Plaza de las Acacias)

DÍA 8 DOMINGO

12'00	Juegos infantiles en la Plaza Mayor
18'00	Concurso de carrozas de peñas
22'00	Fuegos artificiales y fin de fiestas (El parque junto a la escuela)

CL434.03



22.- En el cartel de fiestas aparecen un par de actividades a las que te gustaría ir, pero a las que les falta algo de información. Complétalas:

22

A) Habrá juegos infantiles en la Plaza Mayor _____.

B) La película se proyectará a las 20.30 de la tarde _____.

CL434.04

23.- Juan escribió este texto para explicar qué hizo ayer. Pon los verbos en la forma adecuada igual que en el ejemplo.

23



Mi primo y yo (ir) fuimos ayer a las ferias. Nos lo (pasar) _____ fenomenal. Primero (subir) _____ en la noria, después (disfrutar) _____ en los autos de choque. Al final de la tarde nos (comer) _____ un bocadillo y un zumo. Cuando ya (estar) _____ muy cansados, (volver) _____ a casa. ¡Ya tengo ganas de que llegue el próximo año, para poder ir otra vez!



CL434.06 (AA)

24.- Escribe una noticia con estas tres ideas:

24

- Se perdió un perro.
- Lo encontró un niño.
- Le dieron un regalo.

Blank writing area with horizontal lines for the student to write the news.

CL434.07

25.-Tu compañero ha escrito esta noticia. Rodea los cinco errores y escribe bien esas palabras antes de llevarla al periódico del colegio:

25



Este año hemos tenido menos accidentes. Si seguimos así, viajando a la velocidad permitida y abrochándonos el cinturón de seguridad, seguros que desaparecerán.

1) _____

4) _____

2) _____

5) _____

3) _____



CUADERNILLO DE CORRECCIÓN DEL POSTEST

1.-

CL423.01 El precio del humo	
Contenido	Escuchar
Proceso	Obtención y localización
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Tipo de ítem	Respuesta única
Criterios de corrección	Respuesta correcta: A Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

2.-

CL423.02 El precio del humo	
Contenido	Escuchar
Proceso	Obtención y localización
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Tipo de ítem	Respuesta única
Criterios de corrección	Respuesta correcta: B Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

3.-

CL423.08 El precio del humo	
Contenido	Escuchar
Proceso	Reflexión, valoración y revisión.
Criterio de evaluación	LENG. 2.3.
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	Respuesta correcta: Palabras coherentes con la historia. . Posadera : avara, enfadada... . Campesino : hambriento, humilde, pobre... Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

4.-

CL423.04 El precio del humo	
Contenido	Escuchar
Proceso	Interpretación y síntesis
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Tipo de ítem	Cerrado Politémico
Criterios de corrección	Respuesta correcta: C Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

5.-

CL423.05 El precio del humo (AA)	
Contenido	Escuchar
Proceso	Interpretación y síntesis
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	Respuesta correcta: relaciona todas adecuadamente A.- Campesino: humilde. B.- Noble: astuto. C.- Posadera: egoísta. Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

6.-

AAACL423.05 El precio del humo	
Contenido	Escuchar
Proceso	Interpretación y síntesis
Criterio de evaluación	Leng. 3 y Leng. 4
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	Respuesta correcta: Explica con coherencia porque han unido los personajes con esos adjetivos. El campesino-humilde: no se atreve a comer la carne por el precio; solo se atreve a coger el humo con el pan. El noble-astuto: hace un engaño a la posadera, haciéndole ver que es lo mismo el humo que el sonido de las monedas. La posadera-egoísta: dice que todo lo de la posada es suyo incluso el humo y quiere cobrar por él. Criterios de anotación: -2 puntos: Explica los tres personajes correctamente. - 1 punto: Explica dos personajes correctamente. - 0 puntos: Explica un personaje correctamente o ninguno

7.-

CL423.07 El precio del humo	
Contenido	Escuchar
Proceso	Reflexión, valoración y revisión.
Criterio de evaluación	LENG. 2.3
Tipo de ítem	Respuesta única
Criterios de corrección	Respuesta correcta: D Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

8.-

CL424.02 Pintar camisetas (AA)	
Contenido	Leer
Proceso	Obtención y localización

Criterio de evaluación	LENG. 2.4
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta:</p> <p>a) Los ojos de la niña son de color azul.</p> <p>b) Las mejillas de la niña son de color rojo.</p> <p>c) Las líneas trazadas con la pintura en relieve han de ser gruesas.</p> <p>Criterios de anotación:</p> <p>Correcta: las tres respuestas son correctas= 1</p> <p>Incorrecta: menos de tres respuestas correctas= 0</p>

9.-

CL424.09 Pintar camisetas (AA)	
Contenido	Leer
Proceso	Obtención y localización
Criterio de evaluación	LENG. 2.4
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta:</p> <p>Copiar, recortar, pegar, dibujar, planchar...Cualquiera de las acciones que figuran en el estímulo.</p> <p>Criterios de anotación:</p> <p>-Correcta: 3 respuestas correctas = 1</p> <p>-Incorrecta: menos de 3 respuestas= 0 (TRI 2012 06 20)</p> <p>-Correcta: 3 respuestas correctas = 2</p> <p>-Parcialmente correcta: 2 respuestas correctas=1</p> <p>-Incorrecta: menos de 2 respuestas= 0</p>

10.-

CL424.10 Pintar camisetas	
Contenido	Leer
Proceso	Obtención y localización
Criterio de evaluación	LENG. 2.4 y 2.5
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: Pintura para tela, cinta, imperdible, pintura en relieve para tela, camiseta.</p> <p>Criterios de anotación:</p> <p>Correcta: escribe tres materiales=1</p> <p>Incorrecta: escribe menos de tres materiales= 0</p>

11.-

CL424.06 Pintar camisetas (AA)	
Contenido	Leer
Proceso	Interpretación
Criterio de evaluación	LENG. 2.4
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta:</p> <p>1° C - 2° B - 3° D - 4° A</p> <p>Criterios de anotación:</p> <p>Correcta: 1</p> <p>Incorrecta: 0</p>

12.-

CL424.07 Pintar camisetas	
Contenido	Leer
Proceso	Interpretación
Criterio de evaluación	LENG. 2.4
Tipo de ítem	Respuesta única
Criterios de corrección	Respuesta correcta: C Criterios de anotación: Correcta: 1 Incorrecta: 0

13.-

CL424.11 Pintar camisetas	
Contenido	Leer
Proceso	Reflexión, valoración y revisión.
Criterio de evaluación	LENG. 2.6.
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	Respuesta correcta: Materiales: fieltro (,) tijeras (,) pegamento (.) Dibuja en un cartón un vestido para la figura de la camiseta (.) Después, utilízalo como plantilla sobre el fieltro (.) Recorta la silueta que has dibujado en el fieltro (.) Por último, pega el vestido de fieltro en la figura de la camiseta (.) Déjalo secar con algo de peso encima, por lo menos dos horas (.) Criterios de anotación: (TRI 2012 06 20) Correcta: coloca correctamente los 8 signos= 1 Incorrecta: coloca correctamente menos de 8 signos = 0 Correcta: coloca correctamente los ocho signos= 2 Parcialmente correcta: coloca correctamente siete signos=1 Incorrecta: coloca correctamente menos de siete signos = 0

14.-

CL432.01 Concurso de perros (AA)	
Contenido	Leer
Proceso	Obtención y localización
Criterio de evaluación	LENG. 2.4
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	Respuesta correcta: La Asociación Perruna Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

15.-

CL432.04 Concurso de perros	
Contenido	Leer
Proceso	Interpretación
Criterio de evaluación	LENG. 2.5
Tipo de ítem	Respuesta única

Criterios de corrección	Respuesta correcta: B Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0
-------------------------	--

16.-

CL432.05 Concurso de perros	
Contenido	Leer
Proceso	Interpretación
Criterio de evaluación	LENG. 2.5
Tipo de ítem	Respuesta única
Criterios de corrección	Respuesta correcta: C Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0

17.-

CL432.07 Concurso de perros	
Contenido	Leer
Proceso	Interpretación
Criterio de evaluación	LENG. 2.5
Tipo de ítem	Respuesta múltiple
Criterios de corrección	Respuesta correcta: A y D Criterios de anotación: Correcta: marca las dos respuestas= 1 Incorrecta= 0 (TRI 2012 06 20) Correcta: marca las dos respuestas= 2 Parcialmente correcta: sólo marca una de las respuestas= 1 Incorrecta= 0

18.-

CL432.09 Concurso de perros	
Contenido	Leer
Proceso	Reflexión, valoración y revisión.
Criterio de evaluación	LENG. 2.6.
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	Respuesta correcta: (9 mayúsculas) Una mañana estaba Felipe paseando tranquilamente por el bosque, cuando apareció un jabalí furioso. El animal corría rápidamente hacia Felipe. De repente, un ruido les sorprendió. Era Manuela golpeando unas cazuelas. El jabalí huyó despavorido. Los dos ancianos se abrazaron y volvieron a casa a recuperarse del susto. Criterios de anotación: - Correcta: 0 errores= 1 - Incorrecta: 1 ó más errores= 0 (TRI 2012 06 20) - Correcta: 0 errores= 2 - Parcialmente correcta: 1 ó 2 errores= 1 - Incorrecta: más de 2 errores= 0

19.-

CL434.01 La noticia (AA)	
Contenido	Escribir
Proceso	Textualización (planificación)
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: Escribe las cuatro ideas sobre los aspectos básicos de una noticia: quién, cuándo, dónde y qué ocurrió.</p> <p>Incorrecta: No escribe las cuatro ideas. No se tendrá en cuenta la ortografía.</p> <p>Parcialmente correcta: Escribe tres ideas básicas.</p> <p>Incorrecta: Escribe menos de tres ideas o las que escribe no se relacionan con el tema planteado.</p> <p>Criterios de anotación:</p> <p>Correcta= 1 Incorrecta= 0 (TRI 2012 06 20) Correcta= 2 Parcialmente correcta= 1 Incorrecta= 0</p>

20.-

CL434.02 La noticia	
Contenido	Escribir
Proceso	Textualización (cohesión)
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: Añaden en cada caso detalles coherentes con el inicio de la oración. Dan datos como un suceso, el lugar donde cayó el petardo o el momento en el que llegaron los bomberos.</p> <p>Parcialmente correcta: Terminan coherentemente dos oraciones.</p> <p>Incorrecta: Sólo dan una oración coherente o ninguna.</p> <p>Criterios de anotación:</p> <p>Correcta= 2 Parcialmente correcta= 1 Incorrecta= 0</p>

21.-

CL434.05 La noticia	
Contenido	Escribir
Proceso	Textualización: cohesión
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: Utilizan como primera palabra la que va con mayúscula.</p> <p>-El incendio ocurrió muy cerca de la escuela. -Los bomberos tardaron diez minutos en llegar. -Los bomberos tardaron en llegar diez minutos. -Los diez bomberos tardaron en llegar minutos.</p> <p>Respuesta incorrecta: No interpretan la mayúscula como principio de la oración.</p>

	<p>- Muy cerca de la escuela ocurrió el incendio. - Diez minutos tardaron en llegar los bomberos. -Tardaron en llegar los bomberos diez minutos. O utilizan frases incoherentes. Parcialmente correcta: No interpretan la mayúscula como principio de la oración. - Muy cerca de la escuela ocurrió el incendio. - Diez minutos tardaron en llegar los bomberos. -Tardaron en llegar los bomberos diez minutos. Respuesta incorrecta: Frases incoherentes. Criterios de anotación: Correcta= 1 Incorrecta= 0 (TRI 2012 06 20) Parcialmente correcta= 1</p>
--	--

22.-

CL434.03 La noticia	
Contenido	Escribir
Proceso	Textualización (adecuación)
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: Se añade un dato temporal en A y un dato espacial en B. Parcialmente correcta: Terminan las oraciones de forma coherente sin dar los datos importantes. Por ejemplo: Habrá juegos infantiles en la Plaza Mayor organizados por la comisión de fiestas. Criterios de anotación: Correcta= 2 Parcialmente correcta= 1 Incorrecta= 0</p>

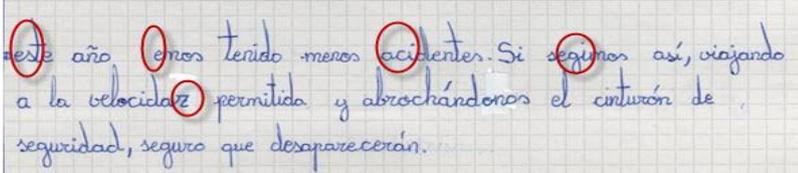
23.-

CL434.04 La noticia	
Contenido	Escribir
Proceso	Textualización (cohesión)
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: (pasar):pasamos; (subir): subimos; (disfrutar): disfrutamos; (comer): comimos; (estar): estábamos; (volver): volvimos; Criterios de anotación: (TRI 2012 06 20) Correcta: 6 respuestas bien= 1 Incorrecta: menos de 6 respuestas correctas= 0 Correcta: 6 respuestas bien= 2 Parcialmente correcta: 5 respuestas correctas= 1 Incorrecta: menos de 5 respuestas correctas= 0</p>

24.-

CL434.06 La noticia (AA)	
Contenido	Escribir
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Proceso	Revisión
Tipo de ítem	Abierto
Criterios de corrección	<p>Se tendrán en cuenta los errores ortográficos de palabras y la puntuación básica: punto y aparte, punto final de oración, coma y dos puntos en enumeraciones.</p> <p>Se establecerá la relación entre el número de errores y el número de palabras del texto, aplicándose el siguiente criterio: Correcto: un máximo de 10% de errores respecto al número de palabras escritas. Parcialmente correcto: Del 11 al 20 % de errores. Incorrecto: más de un 20% de errores.</p> <p>Criterios de anotación: Correcta= 2 Parcialmente correcta= 1 Incorrecta= 0</p>

25.-

CL434 .07 La noticia	
Contenido	Escribir
Proceso	Reflexión, valoración y revisión.
Criterio de evaluación	LENG. 2.6
Tipo de ítem	Desarrollo
Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: Debe rodear y corregir para que contabilice como válida. Si sólo hace una de las dos acciones no se contabiliza.</p>  <p>1) Este 3) accidentes 5) velocidad 2) hemos 4) seguimos</p> <p>Criterios de anotación: Correcta: Rodea y corrige los 5 errores= 2. Parcialmente correcta: Rodea y corrige 4 ó 3 errores= 1. Incorrecta: Rodea menos de 3 errores= 0.</p>

Anexo VIII Programa renovado tras los resultados de la investigación

Se puede acceder a la versión definitiva del programa desde:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/46039577/berta/intro.swf>



