

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contexto multiculturales

**Evaluación de un programa integrado
de competencias básicas y educación en
valores**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2011/2012

Septiembre 2012

Autor: Martín Pinos Quílez

Tutora: Rebeca Soler Costa

Índice

Agradecimientos

1. Introducción

1.1. Problema de la investigación

2. Revisión del conocimiento

2.1. Las competencias básicas

2.1.1. Genealogía y concepciones

2.1.2. Las competencias básicas en el currículo oficial

2.1.3. Esencia e indicadores de cada competencia

2.1.4. Las tareas competenciales

2.2. La educación en valores

2.2.1. Los valores

2.2.2. Las actitudes

2.2.3. La educación en valores en la actual legislación

2.2.4. La educación en valores en la escuela

2.3. Descripción del Proyecto “Alegría”

2.3.1. Destinatarios del proyecto

2.3.2. Centro de interés del proyecto

2.3.3. Finalidad

2.3.4. Objetivos

2.3.5. Justificación

2.3.6. Duración

2.3.7. Procedimiento de aplicación del proyecto en las clases

2.3.8. Recursos en instrumentos que aporta el proyecto

2.3.9. Cualidades más innovadoras

2.3.10 Sistema de evaluación didáctica del propio proyecto

2.4. La investigación evaluativa de programas

2.4.1. La evaluación de programas

2.4.2. El estudio de casos desde la evaluación de programas

2.4.3. El modelo de Stufflebeam (CIPP)

2.5. Objetivos del estudio

3. Método

3.1. Participantes

3.2. Instrumentos de evaluación

3.2.1. Los cuestionarios

3.2.2. Entrevistas individuales

3.2.3. Grupo de discusión

3.2.4. Entrevista colectiva

3.3. Procedimiento

4. Análisis de datos y resultados

4.1. Análisis de datos cuantitativos: resultados

4.1.1 Cuestionario de Percepción del Profesorado sobre la consecución de los Objetivos del Proyecto Alegría.

4.1.2 Cuestionarios de motivación del alumnado

4.2. Análisis de datos cualitativos: categorías de análisis resultantes

4.2.1. Resultados de la categoría *Contexto*

4.2.2. Resultados de la categoría *Entrada*

4.2.3. Resultados de la categoría *Proceso*

4.2.4. Resultados de la categoría *Resultados*

4.2.5. Resultados de la categoría *Competencias*

4.2.6. Resultados de la categoría *Valores*

4.2.7. Resultados de la categoría *Motivación*

4.2.8. Resultados de la categoría *Mejora*

4.2.9. Resultados de la categoría *Futuro*

4.2.10. Resultados de la categoría *Propuestas*

4.2.11. Resultados de la categoría *Proyección*

4.2.12. Resultados de la categoría *Debilidades*

4.2.13. Resultados de la categoría *Amenazas*

4.2.14. Resultados de la categoría *Fortalezas*

4.2.15. Resultados de la categoría *Oportunidades*

4.3. Resultados de la investigación

5. Conclusiones y discusión

5.1. Conclusiones

5.2. Propuestas de mejora

5.3. Discusión

6. Referencias

ANEXOS

Agradecimientos

A poco que mire atrás la experiencia vivida durante este Máster y la construcción de este trabajo, visualizo las caras de tantas y tantas personas a las que no creo haber transmitido suficientemente mi agradecimiento.

A mi tutora, la doctora Rebeca Soler, por marcarme el camino, animarme, acompañarme y recibirme siempre con una sonrisa.

A los muchos profesores y profesoras de este máster, que con profesionalidad, y lo que más agradezco, con afecto, me han apoyado, tutorizado, validado cuestionarios en momentos incluso muy inoportunos...

A los docentes del CEIP M^a Moliner, mi admiración y reconocimiento por su dedicación a los niños.

A la familia, que durante el curso no me ha visto apenas y durante el verano me encontraban más pegado al ordenador que a ellos.

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 básicas y la educación en valores, el *Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li*, que se ha aplicado en un centro escolar de Zaragoza, en los tres 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 básicas, 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 a primary school in Zaragoza (Spain) over the last three 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)

1. Introducción

La finalidad de esta investigación se sitúa en la evaluación de un programa educativo, el *Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li*, que se ha aplicado en el CEIP M^a Moliner de Zaragoza, en los tres últimos cursos escolares. Se trata de un programa integrado de desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores para 4º nivel de Educación Primaria.

La magnitud del programa me lleva a centrar el estudio, desde un diseño de investigación evaluativa, en la modalidad de estudio de caso, a indagar sobre cómo se relaciona la implementación del Proyecto Alegría con la motivación escolar, el desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores en el alumnado.

La pertinencia y relevancia de la investigación queda, a mi entender, justificada entre otros motivos, por la práctica inexistencia de investigaciones que evalúen programas educativos sobre un tema tan actual como las competencias básicas, y menos aún desde la doble vertiente de contemplar su aplicación integrada con la educación en valores. Las competencias básicas han sido abordadas desde diferentes enfoques, con relevantes aportaciones, pero todavía insuficientes. Y en el contexto de evaluación de programas de desarrollo de competencias básicas, la investigación educativa es todavía menor.

Considero que puede adquirir también relevancia por la necesidad de dotar al profesorado de recursos que apoyen su trabajo en el campo del desarrollo y evaluación de las competencias y de la educación en valores, que le faciliten su compleja tarea docente. Parece innegable que el actual marco normativo insiste en que las competencias básicas y los valores son decisivos en la sociedad actual, por lo que debería facilitar los medios para que el alumnado adquiera 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. El objetivo final se dirige a acceder al conocimiento sobre las lagunas y posibilidades de mejora del programa de cara a formular una nueva versión del mismo e incluso diseñar a partir de esta investigación, un nuevo proyecto para alumnado de menor edad.

Siendo consciente de que la teoría 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, al anticiparnos y recordarnos qué es lo que podemos encontrar, desde la perspectiva de la individualidad de un caso único, como expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 86): “la teoría no sólo revela, sino que oculta”. Por ello, sin negar su utilidad, no he querido caer en el riesgo de pasar por alto la especificidad del caso estudiado, por lo que la parte cualitativa de la presente investigación sugería atender la opinión de los usuarios (docentes y alumnos) y cuidar la flexibilidad del diseño, su adaptabilidad a lo largo del proceso investigador en función de cómo va evolucionando el propio proceso indagador y la realidad estudiada.

1.1. Problema de investigación

El problema específico que se estudia es la evaluación de la validez y eficacia de un programa de desarrollo integrado de las competencias básicas y la educación en valores, a partir del modelo CIPP (Contexto, Imput, Proceso y Producto) de Stufflebeam.

La pregunta de partida parece simple: ¿Cómo se relaciona la implementación del Proyecto Alegría con la motivación escolar, el desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria?

Así, 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.

En este sentido, me 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.

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

2. Revisión del conocimiento

2.1. Las competencias básicas

“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? Inicio este apartado con la pregunta que el profesor Bernal Agudo (2011) abre uno de los apartados de su libro, *Las competencias docentes*, porque estoy convencido de que hay mucho de ambos aspectos en este concepto novedoso.

Ciertamente, desde los nuevos postulados de las competencias básicas y más en concreto, de la de aprender a aprender, se hace necesario enseñar al alumnado la diferencias entre conocimiento objetivo y subjetivo, entre hecho y opinión, entre información relevante y 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). Porque la cantidad de información que hoy manejamos es tan inmensa que los modelos tradicionales basados en el aprendizaje memorístico, no significativo, han dejado de ser útiles. Porque los cambios son tan acelerados que la escuela debe convertirse en un trampolín que garantice las competencias necesarias para promover el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, la innovación, la creatividad y la crítica.

2.1.1. Genealogía y concepciones

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 me cabe duda de que la inclusión de las competencias básicas 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”) 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 básicas (cultura de la eficacia), supone reinventar los ya superados modelos de evaluación educativa de consecución de objetivos, como el de Tyler, 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.

La evaluación por objetivos o de resultados, puede resultar injusta y poco rigurosa si se usan como el referente principal, cuando no el único, sobre el que valorar la calidad del sistema educativo, o de un centro determinado, sin tener verdaderamente en cuenta otros condicionantes que intervienen durante el proceso educativo (Castillo y Gento, 1995); algunos realmente relevantes como el contexto socio-económico y cultural en el que se ubica ese sistema o ese centro. 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.

Desde el planteamiento de que “la evaluación será integralmente pedagógica” en la medida en que centre en todos los factores relevantes del proceso educativo y se oriente, por encima de otras consideraciones, en la mejora del alumnado (Pérez Juste, 1995a: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 (1987) han aportado, tras el contexto, y previamente a los resultados, el imput, los mismos programas educativos, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, habrían de ser analizados para llegar a una valoración ajustada y comprehensiva de la calidad del sistema educativo.

Si en diciembre de 2008, Bernal Agudo (2011) encontraba en la base de datos Dialnet 4.461 entradas para el término “competencias”, en julio de 2012, se registran 8.360. Y si concretamos en “competencias básicas”, nos salen 560 entradas. Que están en auge es evidente, y el empeño de las autoridades educativas porque lo estén, también.

La normativa es tremadamente insistente con ello, pero como expresa Pinos (2011: 10) “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”.

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. Este origen es innegable. Como lo es que el resultado actual, las competencias básicas de nuestro sistema educativo, tienen una clara finalidad pedagógica y se han distanciado deliberadamente del enfoque economicista. Sin embargo el riesgo de que las evaluaciones externas o posiciones políticas redirijan las competencias hacia ópticas no exclusivamente educativas, debería ser contemplado.

La escuela 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 época de la industrialización (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006). 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 empresariales (Tobón, 2006).

La evaluación PISA, a la que tanta relevancia dan los gobiernos europeos y los medios de comunicación, se basa en un “modelo de caja negra” (Barquín et al., 2011: 326) 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”. Un contexto evaluador sólo explicable desde la globalización económica y cultural que busca identificar los conocimientos prácticos más deseables para el sistema productivo. ¿Dónde quedan ahí las personas, el fin emancipatorio de la educación?

Una parte del problema de los resultados “negativos” de PISA radica en la total desconexión entre quienes hacen las pruebas y las aulas. Entre quienes elucubran sobre cómo llevar a una prueba de papel y lápiz las competencias básicas del currículo, y las aulas en las que todavía no ha calado de forma significativa el trabajo por y para las competencias. Enseñamos al alumnado de una manera y lo evaluamos de otra. Si enseñar y evaluar son las dos caras de la misma moneda, estamos jugando con monedas distintas (Pinos, 2012).

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. Las políticas educativas que se sienten legitimadas o se ven tan directamente influidas por las propuestas economicistas y utilitarias de la OCDE, relegan sin duda a un segundo plano la formación integral, crítica y humanista de nuestros niños y jóvenes (Barquín et al. 2011).

Y desde la certeza de que la escuela no puede permanecer al margen de las necesidades sociales, me posiciono junto a Bernal Agudo (2011) cuando dice que una cosa es tener en cuenta el mercado y otra muy distinta que la educación esté en función del mercado.

El Informe Delors titulado “*La Educación encierra un tesoro*” (UNESCO, 1996) establecía 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 de esta fuente. Y hablamos de competencias, 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: 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. 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.

Si bien Chomsky define el término competencia como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Concejo Educativo de Castilla y León, 2007: 10), 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, en 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. A partir de Chomsky, tanto en la lingüística como en la psicología y la educación el concepto se vertebría en múltiples acepciones que hablan de la competencia como un comportamiento aplicado.

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.

Considerando pertinente la afirmación de García García (1996: 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 básicas.

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 un comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos” (Gardner, 1993: 27), propone este autor que los contenidos sean presentados usando estas diferentes modalidades de inteligencia y evaluados por medios diversos que contemplen dicha variedad, rompiendo 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).

En el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa hizo hincapié en que se deberían definir a nivel europeo las nuevas cualificaciones básicas, apareciendo entre las nuevas destrezas del aprendizaje a lo largo de la vida, el espíritu empresarial. 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 OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en el informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) en el 2003, 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. 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.

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.

El Consejo Europeo de 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 básicas. La propuesta de la Comisión Europea (2005: 3), nos dice que “por «competencia» se entiende una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación.

La Unión Europea, en el 2006, definía las competencias como la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. 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, y 1613/2006, de 21 de diciembre, por los que se establecieron las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria respectivamente, definiendo las actuales ocho competencias básicas.

Tabla 2.1 Comparación competencias europeas y españolas

COMPETENCIAS CLAVE EUROPA	COMPETENCIAS BÁSICAS ESPAÑA
Comunicación en lengua materna	C. 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. digital	C. en el tratamiento de la información y c. digital
Aprender a aprender	C. para aprender a aprender
C. sociales y cívicas	C. social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresión culturales	C. cultural y artística

Las competencias básicas definidas en nuestro sistema educativo se constituyen así en el conjunto de contenidos cognitivos (conocimientos o saberes teóricos), procedimentales (habilidades, conocimientos o saberes prácticos o aplicativos) y actitudinales (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.

Y se consideran como básicas aquellas que el alumnado debe haber alcanzado al acabar la educación obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

En algunas conceptualizaciones de la competencia, como la de Tobón (2006: 4): “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”, echamos de menos que se haga referencia a la pluralidad de situaciones contextuales.

En ese sentido, podemos así definir la competencia, como la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y actitudes, para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos (Pinos, 2012). Entendiendo que la capacidad expresa dominio en un contexto

particular y potencialidad en el resto, mientras que la competencia es dominio en multitud de situaciones.

Esto no nos resulta en absoluto nuevo. La funcionalidad y significación de los aprendizajes eran aspectos fundamentales del constructivismo, pero ahora con las competencias, la capacidad 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. Esto es, el aprendizaje adquirido debe poderse transferir a otras situaciones y contextos (escolares, personales, lúdicos, laborales o sociales), movilizando todos los recursos de que dispone la persona. El aprendizaje así concebido es un aprendizaje multifuncional, multipropósito, porque resuelve multitud de situaciones y sirve para numerosos propósitos. Es un aprendizaje para la vida, no para la escuela.

Superando el tradicional debate entre la importancia de la teoría frente a la práctica, las competencias básicas encumbran la *Práxis*, la práctica, que favorece la motivación, la funcionalidad y la aplicabilidad de los aprendizajes.

La inteligencia práctica de Sternberg (1885, 1997) refiere a las competencias que exige la vida diaria, lo que implica adaptación a distintos entornos y situaciones mostrando niveles de destreza adecuados ante problemas que admiten diferentes respuestas. La escuela tradicionalmente se ha ubicado 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 Agudo (2011) 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 desarrollos desde la comprensión y su interiorización.

Tenemos de esta forma, la aplicabilidad, funcionalidad y transferencia como elementos fundamentales de la competencia.

Gardner (1993:31) 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).

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”.

El desarrollo de las competencias básicas 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 clave en el concepto que abordamos. 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: 268). Constantemente el concepto nos remite a la funcionalidad de los aprendizajes como característica ligada a su significación. Una idea de clara raíz constructivista (Ausubel y otros, 1978, en Coll y Martín, 2006; Ausubel, 2002), que si no es novedosa, si adquiere ahora un peso decisivo en los aprendizajes que la escuela quiere promover.

Coll (2007), Zabala y Arnau (2007) también recalcan el valor de la transferencia de los aprendizajes a situaciones distintas a aquella en que se aprendió. Quizá un aspecto decisivo de esa transferibilidad es su carácter creativo y reflexivo (Pérez Gómez, 2007), no mecánico, que dota de plasticidad a las capacidades adquiridas.

Junto a la funcionalidad o aplicabilidad de los aprendizajes, otro elemento clave, al que ya nos hemos referido, 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 procedural y las actitudes se movilizan de forma interrelacionada. De ahí que estos dos últimos autores al definir competencia pongan el peso es su aplicación eficaz en distintos ámbitos de la vida y aunando componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Bernal Agudo (2011), teniendo en cuenta las ideas de Delors (2006), sugiere que junto a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, las competencias aglutinan saberes metacognitivos, relacionados con el aprender a ser y desde ahí, con cualidades como el pensamiento autónomo y crítico, la responsabilidad y la equidad, aportando una visión todavía más holística y completa de la competencia.

Y es que al menos parte del problema está en que 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). 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 Gómez, 2007: 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” (Zalaba y Arnau, 2007: 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 Gómez, 2007: 13) adquiere significación. Y así, a partir de un planteamiento de este tipo, el alumnado detecta la utilidad vital de aprendizaje mejorando su motivación por aprender (Sarramona, 2004).

2.1.2. Las competencias básicas en el currículo oficial

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), 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 clave constitutivo del currículo.

El Real Decreto de mínimos de primaria (2006), que tiene por objeto establecer cuáles son las enseñanzas mínimas en primaria definiendo los aspectos básicos del currículum en relación a los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, nos señala la especial relevancia de las competencias básicas que permiten 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 han complementado con sus aportaciones este primer nivel de concreción curricular para adaptarlo mejor a sus características propias.

A tenor de esta normativa, tanto los objetivos, como los contenidos del currículo se orientan a asegurar el desarrollo de estas ocho competencias, otorgando a los criterios de evaluación el valor de referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las mismas.

En el marco de la propuesta consensuada por la Unión Europea, el Real Decreto de mínimos de primaria identifica ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender

8. Autonomía e iniciativa personal



Figura 2.1 Elementos del currículo y sus relaciones según la LOE

El nuevo currículo LOE define los objetivos generales de cada área y su distribución por ciclos, los contenidos, los criterios de evaluación y el modo en que desde el área se contribuye al desarrollo de las distintas competencias básicas. Según el decreto de mínimos (2006) y las órdenes que desarrollan el currículo en Aragón (2007), todas las materias deben involucrarse programando objetivos y seleccionando contenidos que aseguren su

desarrollo, así como criterios de evaluación que sirvan de referencia para valorar el progreso en su adquisición.

Como nos señala la administración educativa, esas ocho competencias básicas se apoyan y conectan entre sí.

“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: 3).

Estas ocho competencias básicas se sitúan en el nivel superior o primer nivel de concreción curricular, al derivar directamente de las administraciones educativas.

En el apartado siguiente vamos a ver cómo presenta la norma nacional, el Real decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas en educación primaria, cada competencia, sus características y finalidades, y una propuesta de indicadores para cada una de ellas.

2.1.3. Esencia e indicadores de cada competencia

a. La competencia lingüística

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.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y

escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

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. 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.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso,

e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera (BOE 8(12/2006: 43058-43059).

O sea, hablar, escuchar, leer y escribir para, en diferentes contextos y situaciones:

- ⇒ Comunicarnos
- ⇒ Comprender la realidad
- ⇒ Aprender
- ⇒ Regular nuestras conductas y emociones

“La competencia lingüística cabría ser definida a tenor de lo expuesto, 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: 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 en el 2000 por Saramona, en el estudio: *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*, 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.

Dimensiones que surgen cuando las capacidades de expresión y comprensión interactúan con las modalidades oral o escrita.

Tabla 2.2 Dimensiones de la competencia lingüística

ORAL	ESCRITA	
EXPRESIÓN	HABLAR	ESCRIBIR
COMPRENSIÓN	ESCUCHAR	LEER

En cada una de estas dimensiones podríamos establecer una serie de competencias transversales a todas las áreas que faciliten la labor de programación y concreción a nivel

curricular. A partir de las consideraciones de Noguera definimos catorce competencias generales en el ámbito lingüístico.

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
I. HABLAR Y ESCUCHAR
<ol style="list-style-type: none">1. Expresar y comprender de forma adecuada las ideas, los sentimientos y las necesidades, preguntando 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
<ol style="list-style-type: none">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.

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

III. ESCRIBIR

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

14. 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.

b. Competencia matemática

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los

problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que

permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad (BOE 8(12/2006: 43059).

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: 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 dicha situación.

Noguera (2002) ha definido seis dimensiones de la competencia básica en Educación primaria que paso a exponer junto con las catorce competencias generales, o transversales a las distintas áreas, que presento a partir de su propuesta.

COMPETENCIAS GENERALES 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: $=$, \neq , $+$, $-$, \times , $:$, $()$, $\%$, 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.

Muchas de estas competencias generales podrían hacerse específicas concretándolas en un área. ¿Cuáles? Las que a cada profesor interese a tenor de criterios razonados. Porque es cierto que algunas muestran una conexión muy fácil y otras no. Recordemos que no hay que forzar las situaciones. Nuestra labor no es trabajar toda la competencia en todas las áreas sino contribuir desde todas las áreas a desarrollar la competencia.

c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la

diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión – individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la

actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural.

Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas (BOE 8(12/2006: 43059-43060).

Se define así la competencia en el conocimiento e interacción con el medio físico 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: 36).

A partir de nuevo de los estudios del equipo de Joana Noguera (2002), se presentan doce competencias generales para primaria que integran las cinco dimensiones que han definido para esta competencia básica.

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO
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.

d. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e

integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita 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.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes (BOE 8(12/2006: 43060-43061).

Se define así 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, especialmente los tecnológicos” (Pinos, 2012: 39).

Para analizar las distintas dimensiones de esta competencia básica y las competencias generales asociadas a ella en Educación primaria, parto de Saramona (2004), que sigue a su vez, como señala, las propuestas de Pere Marqués (2003).

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y 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, llenar... para crear y transformar imágenes o dibujos.

e. Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación

por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitarse los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (BOE 8(12/2006: 43061).

Estamos ante una competencia básica 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: 42).

La propuesta de Saramona (2004) incluye cuatro dimensiones, a los que añade un total de catorce competencias generales a todas las áreas.

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
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.

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 Túlio Cicerón (siglo I a.C.).

f. Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución

de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades (BOE 8(12/2006: 43061-43062).

“La competencia cultural y artística, 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: 46).

Para ver sus distintas dimensiones y las competencias generales que les afectan en Educación primaria, se sigue a Escamilla (2008) en la interpretación que hace de la propuesta de Saramona (2004).

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

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.

g. Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad

de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas (BOE 8(12/2006: 43062).

¡Cuánto nos insistía la reforma LOGSE en el aprender a aprender! Y el legado crece en la LOE, hasta convertirlo en un competencia básica holística íntimamente conectada con las competencias más instrumentales (como la lingüística, la matemática o la de tratamiento de la información), con las competencias enfocadas a las relaciones interpersonales (la social y ciudadana, para la autonomía e iniciativa personal) y con las que nos facilitan el acceso al conocimiento sobre el mundo que nos rodea y la cultura (conocimiento en interacción con el mundo físico y la cultural y artística).

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, 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.

Como afirmó el Premio Nobel Herbert Simon, el significado de "saber" ha pasado de poder recordar y repetir información a poder encontrarla y utilizarla.

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 “*cuenta la cantidad de la información, no la calidad. El noventa por ciento de las informaciones son inútiles, nunca serán utilizadas y ni siquiera recordadas*”. Su remedio, incorporar a la educación las herramientas de la duda y la crítica, pues constituyen “*la lana y la aguja que tejen la inteligencia*”.

Definamos la competencia para aprender a aprender, como “la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes necesarios para iniciarse en el

aprendizaje en diferentes situaciones y contextos y ser capaz de mantenerlo a lo largo de la vida de manera autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades” (Pinos, 2012: 49).

Vistas las propuestas de diversos autores, como Escamilla (2008), para el establecimiento de las tres dimensiones de esta competencia básica y su concreción en competencias generales al resto de las áreas, me ha parecido oportuno centrarnos en el ámbito cognitivo del aprendizaje, en el conductual y el actitudinal.

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER
I. ÁMBITO COGNITIVO
<p>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...).</p> <p>2. Tomar conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas) para poder conocer las potencialidades y carencias personales.</p> <p>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...).</p> <p>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...</p>
II. ÁMBITO CONDUCTUAL
<p>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,</p>

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 autoevaluación 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.

h. Competencia en autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocritica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las

opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la assertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la

cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico (BOE 8(12/2006: 43062-43063).

La octava y última de las competencias básicas en el currículo español y aragonés, 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 del currículo de Primaria. Por ejemplo la misma iniciativa personal, que acompaña al enunciado de la competencia, o la capacidad de tomar decisiones.

La competencia para la autonomía e iniciativa personal queda 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: 51).

Y se establecen tres dimensiones dentro de esta competencia.

COMPETENCIAS GENERALES DE LA COMPETENCIA PARA LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL
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

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 ajena 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.

2.1.4. Las tareas competenciales

Hemos indagado en los orígenes, concepto y dimensiones de las competencias básicas, pero ¿cómo las desarrollamos en el aula? Diversos autores coinciden en que para la mayor parte de áreas curriculares una vía imprescindible pasa por las tareas competenciales (Moya y Luengo, 2008; Escamilla, 2009; Pinos, 2012).

El concepto de tarea puede llevar a confusión. Algun 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.

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 (2009: 177) 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.

Ambas definiciones coinciden en lo esencial de la tarea. Las competencias básicas 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 haciendo al alumnado.

Tenemos así una excelente herramienta didáctica: las tareas competenciales. Entre sus características más desatacadas señalariamos 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, como resultado final 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 o de diagnóstico. No piden producciones sociales y si embargo, evalúan competencias, ofreciendo un modelo de desarrollo de las mismas, tan válido como el de las tareas integradas competenciales del

Proyecto Atlántida o el denominado “Cuaderno de tareas” de los CPRs de Zaragoza (Moya y Luengo, 2009), que nos presentan un formato mucho más elaborado, y complejo.

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 la 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.

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 que facilite que los nuevos aprendizajes puedan conectarse con las experiencias y aprendizajes que ya se poseen.
- ✓ **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.

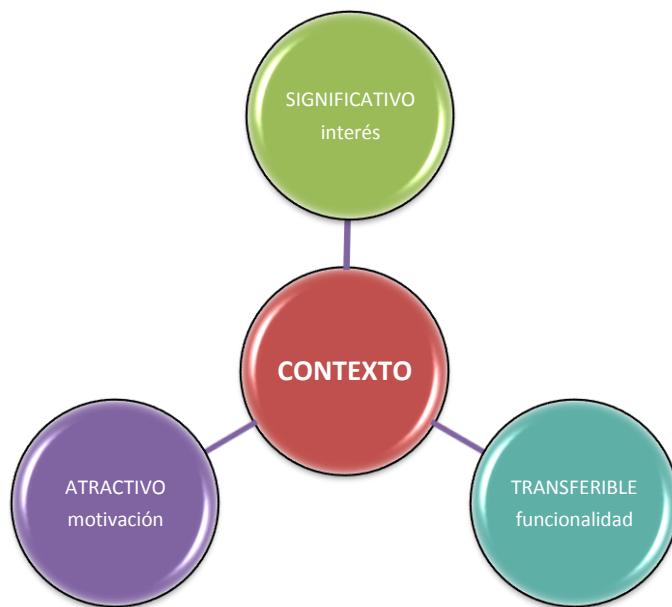


Figura 2.2 Características principales del contexto en una tarea

- ✓ **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...)

- ✓ **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 interdisciplinares que faciliten la incorporación de varias competencias básicas y todos los ámbitos de contenidos (conceptual, procedural 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, según dicta la normativa curricular, son el referente fundamental para la valoración de las competencias básicas. 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 materias curriculares, especialmente lengua, matemáticas y conocimiento del medio, 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

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.

- 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 básicas, 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, aunque sería conveniente describir brevemente qué aspectos de la competencia intervienen. 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.

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, para la autonomía personal, la artística o la lingüística subrayan la creatividad y la innovación tan útil para resolver problemas complejos y hacer saltar la chispa que inspira la ciencia o los avances tecnológicos.

En resumen:



Figura 2.3 Elementos constituyentes de la tarea competencial

O sea, de forma básica, el proceso de elaboración de la tarea pasa por:

1. Elegir un escenario, una situación problema o contexto relacionado con el tema concreto que deseemos trabajar y ponerle un título atractivo.
2. Seleccionar los criterios de evaluación y los contenidos curriculares de las áreas implicadas.
3. Desarrollar la tarea incorporando las actividades que hará el alumnado.
4. Especificar las competencias básicas 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 los modos de pensamiento involucrados, que permiten un análisis más sistemático y una reflexión más profunda a nivel pedagógico, de cada una de las actividades propuestas en la tarea. 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.

Esos formatos tan complejos, en general, provocan reticencias, crean cierta sensación de incompetencia profesional. 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 más complicaciones.

Creo sinceramente que 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 me posicione hacia esa concepción de la tarea competencial, reconociendo el valor que el formato de tarea integrada de 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 César Coll, difundiera en sus enseñanzas sobre el constructivismo.

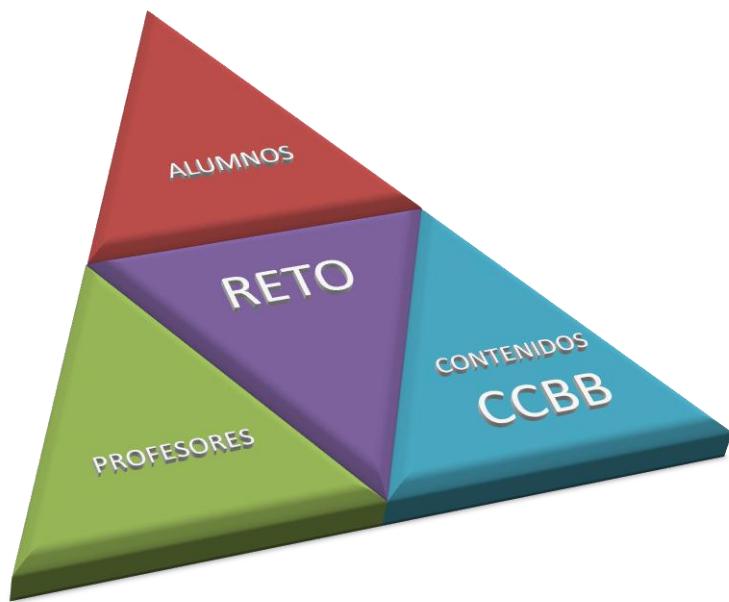


Figura 2.4 El triángulo interactivo de Coll actualizado a las competencias

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 (vamos a considerarlo como el conflicto a solucionar): desarrollar las competencias y conseguir que todos los elementos (vamos a contemplarlos como las partes en litigio) interactúen adecuadamente, 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.

Primera pregunta: **¿resuelve el problema?** Creo que 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. Si, como hemos visto ya, con las mismas tareas que desarrollamos las competencias, las evaluamos, podemos afirmar que los modelos presentados en esas evaluaciones de diagnóstico (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 demuestran que se puede trabajar con ellos. No entramos en si nos va a costar más o menos esfuerzo llevarlo a la práctica, sino si se puede 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 he 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, 2006:4).

Estoy convencido de que las competencias básicas 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.

¿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 Celestín Freinet (citado por Hernández, 2008:1):

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 sentamos cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

2.2. La educación en valores

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

Pablo Coelho

Para Benítez (2009: 7) “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 enseñanza y aprendizaje encaminados a construir y utilizar valores positivos y relevantes que permitan la realización personal y una gratificante vida en comunidad. Para ello busca “promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos” (Martínez Martín, 2000: 39).

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 Touriñán (2008a: 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 querría perder de referencia que la educación en valores busca dotar al alumnado de los recursos y habilidades personales que les permitan ser felices (Paniego, 1999; Tuts y Martínez Martín, 2006; Benítez, 2009; Arguís, Bolsas, Henández y Salvador, 2010).

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: 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, a veces despiadada; enseñamos tolerancia, solidaridad, pacifismo, cuando la vida se presenta a menudo en muchos de sus ámbitos (administración, familia, inmigración, relaciones internacionales...) intolerante, insolidaria y agresiva. 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

Hablo de la educación en valores como “una necesidad inexorable y un reto ineludible” (Tourinán, 2008: 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 Martín, 2006; Vera, 2008). Un mundo en el que casi todo muta, a veces con velocidades de vértigo, pero en el que, si repasamos la literatura histórica sobre

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

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 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). 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 un cambio ostensible en las últimas décadas hacia posiciones más individualistas, consumistas y seculares (Pérez Juste, 2008; Benítez, 2009). Mi perspectiva se aúna con la de quienes defienden que 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: 10), que parecen querer imponer la globalización cultural y económica al servicio de los mercados.

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). 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 (2002) 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.

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 Juste, 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, aportación de otras fuentes, una educación en la que la relación con otras personas de opiniones a veces enfrentadas nos hace replantearnos nuestras propias posturas (Tuts y Martínez Martín, 2006: 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.

2.2.1. Los valores

Vander (1990) define 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 (García Pérez, 2011), 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.

Para Bolívar (1992: 96) los valores “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”.

Vásquez (1999: 3) estima que “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”. Surge de nuevo la concepción del valor como una abstracción que orienta y guían la conducta desde una dimensión individual y social.

Gutierrez Sanmartín (2003) se alinea con unos y otros posicionamientos al plantear que los valores son conceptos o creencias, que transcinden 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.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004), presenta, como es de esperar varias acepciones: “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”.

Benítez (2009: 13) desde una posición más personalizada nos dice que “los valores son las normas de conducta según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto (...) Es la convicción razonada de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos”. 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 de dan sentido a su vida y le pueden guiar hacia su autorrealización”.

2.2.2. 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. Bolívar (1992: 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: 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 de 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.
3. La actitud y las conductas se encuentran relacionadas, por lo que actuando sobre las actitudes podemos modificar conductas, y lo que quizás 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, 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.

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. La elección del lado positivo conduce 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 mi propio criterio, que: *educar en valores es poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados a construir y utilizar valores positivos y relevantes*.

2.2.3. La educación en valores en la actual legislación

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 tradicionalmente se han calificado como temas transversales. La normativa que ha desarrollado la Ley Orgánica de Educación (LOE) impuso un cambio de consideración de estos temas transversales bajo la denominación de *valores democráticos*.

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, 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”. 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, como sigue: “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”.

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.
- 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.

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.

El Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria para el estado español, al igual que su concreción y desarrollo en Aragón, la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de Educación primaria en esta comunidad, recogen los mismos objetivos de educación en valores que acabamos de transcribir.

Y un punto importante por su repercusión en la docencia: el Real Decreto de enseñanzas mínimas indica en su artículo 4, apartado 5, que “la educación en valores se trabajará en todas las áreas”. Este carácter transversal vuelve a reiterarse en la normativa autonómica que también hace 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.

El artículo 3 del Currículo de Primaria para Aragón, nos indica 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”.

Al especificar los aspectos que el proyecto curricular de etapa debe incluir, en el artículo 19 integra “las orientaciones para incorporar la educación en valores democráticos a través de las distintas áreas”. A continuación, en el artículo 20, se vuelve 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.

2.2.4. La educación en valores en la escuela

Si planteamos incorporar los valores a la educación es, obviamente, porque son educables. Como dice Touriñán (2008a: 13), son “cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables”. Afortunadamente.

Educar es asumir la puesta en marcha de un proyecto ético compartido admitiendo la parte de responsabilidad que a la escuela, como institución, le corresponde; porque los padres no son profesionales de la educación, pero la escuela tampoco debería ser obligada a asumir el papel que atañe a las familias (Touriñán, 2008). 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 toda 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, puede que “los centros educativos no puedan hacer desaparecer las desigualdades pero son fundamentales para reducirlas” (ADCARA, 2007: 54).

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). 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, 2007).

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, o lo que ahora llamaríamos *valores democráticos*. Si bien, en general, sin la sistematicidad y el rigor que la creciente demanda social, e incluso institucional, viene requiriendo a la escuela. El artículo 10 de la Orden del currículo aragonés de primaria desarrolla la especial atención que el currículo debe 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.

Los valores como “piedra angular” del currículo (Parsons, 2006: 28). El mismo artículo 10 continúa así:

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 esboza el currículo de organizar los contenidos de trabajo de las diferentes áreas curriculares en torno a ciertos valores humanos sociales y personales.

A partir del currículo aragonés disponemos de una relación de diez contenidos relacionados con los valores que todas las áreas deben comprometerse a desarrollar en el alumnado:

- Tolerancia
- Paz

- Convivencia
- Interculturalidad
- Coeducación o igualdad entre los sexos
- Educación sexual
- Educación ambiental
- Educación del consumidor
- Educación para la salud
- Educación vial

Merece ser destacado el enfoque hacia valores y acciones positivas, pues, por ejemplo, aun siendo conscientes 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.

Algunos de estos valores han sido elegidos como centros de interés del proyecto que evalúa esta investigación: la *paz* (en el cuento de *La Pe, la A y la Zeta*), la *tolerancia* (en el cuento de *La escarabajo Mariquita*) 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 así 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 buscamos 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*). 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*. 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 (ibíd. 2009) serían valores sociales que se manifiestan en nuestras relaciones con los otros. La autoestima estaría dentro de los llamados valores personales, como valor clave para la propia autorrealización y la felicidad del individuo.

A nivel metodológico parecería que los métodos cooperativos ofrecen sustanciales ventajas y un marco consecuente de trabajo para trabajar sobre valores sociales como la paz o la tolerancia. 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 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 (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 (2008b) 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, etc.?

El mismo informe, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), postula 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. Los dos últimos pilares nos sumergen de lleno en la educación de valores, 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.

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 mas 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.

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 la puesta en práctica, y que se olviden de la afectividad, no serán nunca significativas ni promoverán aprendizajes perdurables. “Nada de lo que no se aprecia o se siente lleva a conmovernos y menos aún a movernos” (Pérez Juste, 2008: 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.

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 Guerrero, 2005; Pérez Juste, 2008; Casares, 2008). No son las explicaciones del profesor las que conseguirán transmitir valores sino la práctica reflexiva y sentida (Puig: 2009).

Martín (2009: 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 Batlle (2009: 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 pratique 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 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 sustentado en el conocimiento, respeto y valoración de los tres ámbitos vivenciales de la persona: uno mismo, los demás y el medio ambiente.

En educación en valores puede que el camino por recorrer se atisbe a menudo tan largo como esperanzado. Parece que siempre nos queda mucho por andar, pero hemos de seguir avanzando, paso a paso y luego... dejemos que el tiempo vaya dejando su poso, nutriendo la semilla plantada en la escuela.

No quiero ser ingenuo. 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 Agudo, 2011). Sabemos que no es fácil, pero no elegimos esta profesión porque fuera fácil ejercerla. Como escribe Vera (2008: 124): “educar en valores no es fácil, pero tampoco nadie nos asegura que lo fácil sea útil en términos de desarrollo humano”.

2.3. 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 los ojos sonrían. Ni la una ni la otra deberían mantenerse al margen de la vida escolar” (Pinos, 2011). Con estas palabras iniciamos la presentación del proyecto Alegría para el profesorado, justificando de alguna forma el propio título del proyecto.

2.3.1. Destinatarios del proyecto

Cada curso escolar, unos 12.000 niños y niñas cursan 4º nivel de Educación Primaria en Aragón, y son objeto, como ahora ya es habitual, de la evaluación externa más completa y extensa que se hace sobre este grupo de edad: la evaluación censal de diagnóstico.

Esos 12.000 alumnos, su desarrollo personal y social a través de las competencias básicas y los valores, son la meta de este proyecto cuando miramos a Aragón. Y miramos a Aragón porque el proyecto nace aquí, en el CEIP Mª 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, a los que igualmente se invita a conocer a Berta y a Li.

El CEIP Mª Moliner es un colegio de un barrio popular de una gran ciudad como Zaragoza, 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.

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 nos invitaba a salirnos de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

2.3.2. 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

queremos 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 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 a las flores, son los hilos conductores que nos llevan por varios cuentos y hacia nuevos protagonistas.

El encuentro de ambos personajes desencadenará una serie de conversaciones en los 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.

2.3.3. Finalidad

Su fin más inmediato puede estar en ofrecer una propuesta globalizada significativa y motivante para el desarrollo de las competencias básicas 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; ayudarles a ser mejores personas. Y más felices.

¡Fascinante empresa la de aquellos que buscan hacer más felices a los demás! ¿Y no es ese también el empeño de todo maestro y maestra?

2.3.4. Objetivos del proyecto

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 expusimos 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, la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal o la interacción con el medio forman un conglomerado que es posible abordar desde respuestas integradas. Ese era el principal reto con el que lidiar.

Este proyecto aborda las ocho competencias básicas del currículo pero con especial insistencia en las tres primeras (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico), la quinta (competencia social y ciudadana) y la octava (autonomía e iniciativa personal).

La transversalidad de las competencias básicas, y especialmente de la competencia social y ciudadana ofrecen 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.
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 y la educación para la paz.

5. Incrementar la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares y los valores humanos.
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 programación de aula.

2.3.5. 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 materia 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 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 ha sido 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; el desarrollo del ámbito de las competencias básicas hecho por autores como Escamilla, Arreaza o Moya; la visión holística y

pluridimensional de la persona que deriva de los estudios de Goleman y las inteligencias múltiples de Gardner; el enfoque de la educación hacia la felicidad del niño y de la niña, que nos ofrece la Psicología Positiva de Seligman, entroncando cada cuento con una emoción positiva o un valor personal.

2.3.6. Duración del proyecto

A partir de octubre, en cada mes del curso escolar, a excepción de marzo (que se reserva para una prueba de evaluación) y junio (un mes que soporta la carga extra de *cerrar* el curso), se trabaja un cuento del proyecto. 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.

2.3.7. 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 de comprensión lectora y valores”. 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 las competencias básicas y el valor o fortaleza de ese mes, pero desde el hogar.

En las siguientes semanas del mes se aplican las tareas competenciales (trabajando de forma integrada Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio); 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.

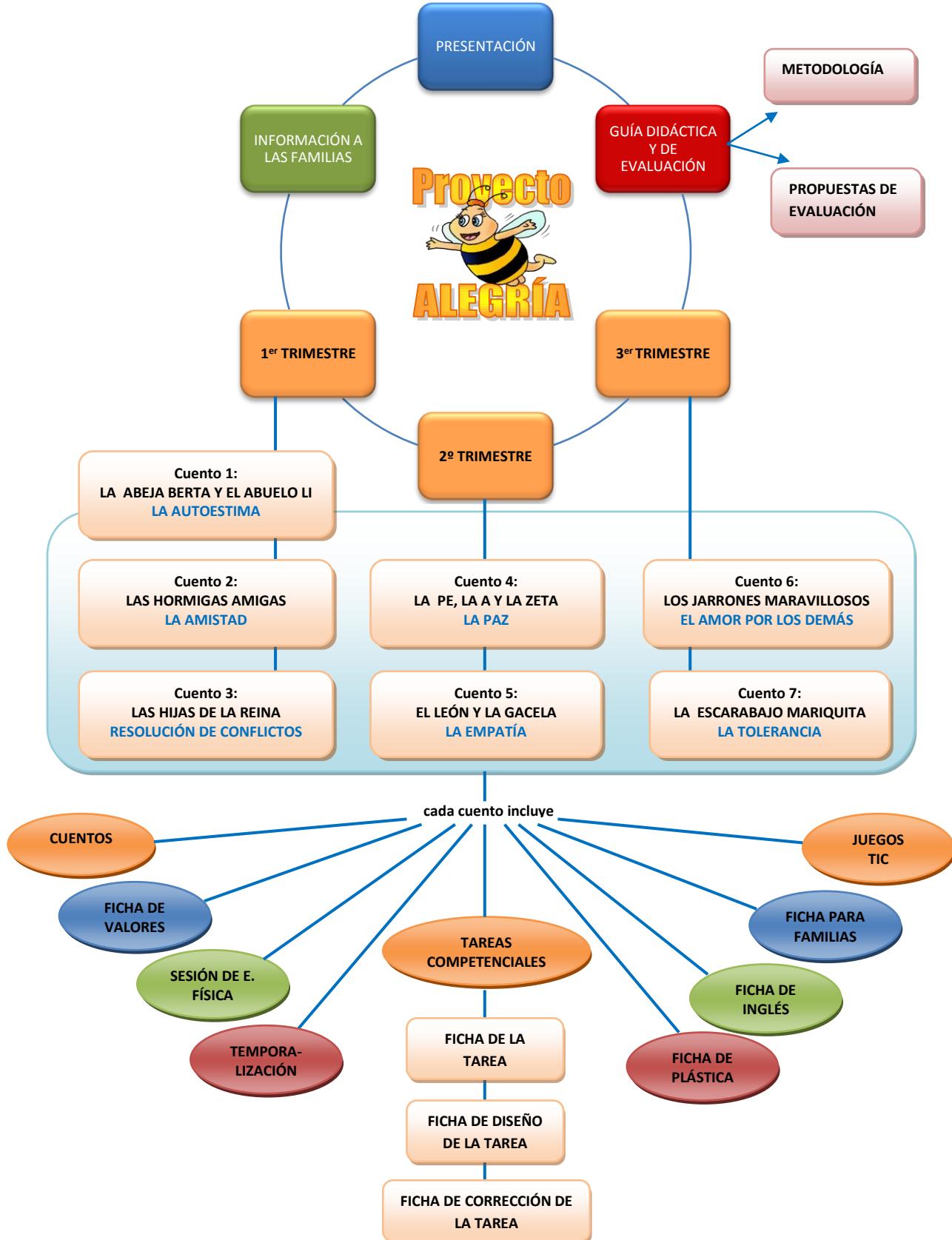
La lectura de la edición del cuento impreso en papel (con ilustraciones originales muy cuidadas a color) o su versión digital (proyectada con el cañón), permiten presentar un buen número de tareas competenciales en las que lo conceptual, lo procedural y las actitudes se integran para conseguir aprendizajes 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.

2.3.8. Recursos e instrumentos que aporta el proyecto

El proyecto se presenta al profesorado en formato CD-ROM, si bien también puede ser descargado en internet desde la página web del CPR 1 (actual CIFE 1) de Zaragoza:
<http://www.cpr1.es/web/index.php/proyecto-alegria>

Figura 2.5 Esquema general de los recursos que ofrece el Proyecto Alegría



Se trata de un CD multimedia en el que tras la portada presenta una pantalla de instrucciones de uso (figura 2.6) 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 2.6 Página de instrucciones de uso del programa

La página de *Selección de cuentos* (figura 2.7) 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 2.7, mostrada como ejemplo, aparece la autoestima, el valor del cuento 1.



Figura 2.7 Pantalla principal de selección de los cuentos

En la pestaña de *Competencias Básicas- Familias* encontramos un documento de presentación del proyecto para las familias, que es a la vez una invitación a la reunión general de presentación para los padres.

Cliquear 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 cliqueamos 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 2.8 Pantalla principal del cuento 1

En la figura 2.8 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 el centro encontramos el décimo botón, el de los *Juegos*, sin duda el que más gozo hace a los alumnos cuando al final del mes pueden disfrutar resolviendo los retos que los juegos de ordenador les propongan.

Veamos entonces algunos de estos recursos en el ejemplo del cuento 1 mostrado. El primer botón, como dijimos 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 2.9).



Figura 2.9. 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 de verdad, bastaría con imprimirla en formato DINA4, desde la opción que nos da la página.

En *Presentación TIC globalizada* descubrimos las tareas competenciales que derivan del cuento. En el ejemplo que hemos abierto son cuatro: *Horarios de vuelo*, *El tren del Galacho*, *Cumpledías* y *Cumpleaños* (figura 2.10).



Figura 2.10 Tareas globalizadas del cuento 1

Veamos a modo de ejemplo la primera de estas tareas, *Horarios de vuelo*.

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	SHANGAI FRANKFURT	BOEING 737-800
VUELO 4	7:30	19:00	SHANGAI FRANKFURT	BOEING 737-800

Figura 2.11 Ejemplo de pantalla de presentación de una tarea competencial

En la figura 2.11 vemos cómo se presenta el contexto de partida combinando información escrita en textos continuos y discontinuos e imagen. Esta pantalla nos permite imprimir la tarea competencial, la ficha de corrección y la ficha de diseño de la tarea.

Aunque no se han mostrado ejemplos de los documentos o archivos enlazados: sesiones de Educación Física, tareas competenciales, fichas de corrección, etc. el repaso hecho a través de las pantallas principales del recurso multimedia, puede dar una idea aproximada del programa. En los anexos de esta investigación se incluirán algunas muestras de esos documentos mencionados.

2.3.9. Cualidades más innovadoras

Desde nuestra posición de autores del proyecto, en la presentación del mismo al resto del profesorado se hizo una reflexión en torno a cuáles nos parecían las bondades más relevantes que ofrecía el programa. Estas fueron nuestras impresiones:

- 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. Salvo Religión, todas las demás áreas intervienen en mayor o menor grado en el proyecto.
- 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 diferentes 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 nos 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 les van presentando. 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 otras culturas.
- 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. Para ello se crea un modelo de “ficha didáctica de la tarea”, que permite establecer las obligadas conexiones de cada tarea con el currículo vigente.
- 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 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 de la misma. Los iconos son útiles para el profesor pero también para el niño. Cuando el niño ve, por ejemplo, el ícono del lápiz ya sabe que está trabajando la competencia lingüística o si ve el ícono de la hoja y la lupa sabe que se trata de una actividad asociada a la competencia para el conocimiento e interacción con el medio físico. 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 en algunas de ellas, la corrección más objetiva de cada actividad.
- Diversas parrillas o tablas permiten diferenciar hasta tres 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).
- 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 o tareas completas en las que la familia ha de intervenir. En general prestando atención a las propuestas que mensualmente les llegan a casa a través de la “*ficha para las familias*”, 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 enormes 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 cada profesor 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 recopilación final en formato CD-ROM, y la opción de descarga íntegra desde internet, responde al deseo de facilitar su difusión libre y gratuita y su uso educativo.

2.3.10. 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 suscita 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 continua 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 básicas 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 en las fichas autoevaluables, 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 ficha de trabajo.

Por ejemplo:

Tabla 2.3 Ejemplo de tabla de registro de calificaciones al final de la tarea

	COMPETENCIA LINGÜISTICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA 5	PUNTOS OBTENIDOS
	COMPETENCIA MATEMÁTICA	10	
	COMPETENCIA MUNDO FÍSICO	4	
PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA TAREA		19	

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.

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:

- Grado de motivación percibido por el alumnado en las tareas integradas.
- Contribución del proyecto a la mejora de las competencias básicas
- Contribución del proyecto a la mejora de valores prosociales.
- 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 totalmente nuestras 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- , que incluyen los siete cuentos).

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 aplica o lo ha conocido, 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 nos evidencian aquellos aspectos a mejorar en el proceso, sino que ofrecen 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 valora 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 ha comportado.

Mostramos a continuación los resultados de la ficha de valoración del profesorado en sus dos años primeros de aplicación, y antes, por tanto del inicio de la presente investigación evaluativa. En esta ficha se vincula cada objetivo del proyecto a uno o varios indicadores de evaluación:

Tabla 2.4 Ficha de valoración del profesorado previa a la investigación

FICHA DE VALORACIÓN PROFESORADO PROYECTO ALEGRÍA		
5= muy alto 4= alto 3= normal 2= bajo 1= nulo	2009/ 2010	2010/ 2011
Objetivo 1. Orientar la programación integrada de las diversas áreas en las tareas competenciales, hacia la adquisición de las competencias básicas.		
1.1. Contribución del proyecto al desarrollo de las competencias básicas	5	5
1.2. Contribución del proyecto al desarrollo de los contenidos curriculares	4	5
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 y escrita	5	5
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 o las lecturas asociadas a la búsqueda de información	5	5
Objetivo 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 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	5
4.2. Mejora del clima de aula	4	5
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 integradas	5	5
5.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las fichas de lectura y valores	4	5
5.3. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Educación Física	5	5
5.4. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Artística	4	5
5.5. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones TIC	*	
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 tareas y propuestas del proyecto	3	4
Objetivo 7. Ofrecer al profesorado recursos que faciliten la incorporación integrada de las competencias básicas y los valores, a programación de aula.		
7.1. Valoración del proyecto como recurso para facilitar la incorporación integrada	5	5

de las competencias básicas y los valores al trabajo de aula		
7.2. Grado de satisfacción personal con el proyecto en general	5	5

* El indicador 5.5. no se valoró puesto que los juegos TIC del proyecto no estaban todavía disponibles en los dos primeros cursos de aplicación.

Nos gustaría concluir este punto recogiendo las palabras finales del documento de presentación del proyecto que aparece en el CD-ROM:

Porque nos gusta la Alegría en la cara de un niño, los colores, y las tres dimensiones, nos hemos animando 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)

2.4. 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 (1987)

2.4.1. La evaluación de programas

El diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su actual vigésima segunda edición, 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.

Desde una concepción general de la evaluación, Rebolloso, Fernández-Ramírez y Cantón (2008: 28), 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.

Estaríamos ante una definición clara e ilustrativa 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.

Escamilla (2009: 197), desde el campo educativo y 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.

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, alumnado, familias...) y, finalmente, a la recurrente y necesaria sistematicidad.

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. Así, por ejemplo Tyler, a mediados del siglo pasado, como pionero de la evaluación educativa, basaba fundamentalmente su estrategia en “la comparación interna entre resultados logrados y objetivos planteados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 35) en un modelo de evaluación del rendimiento que ha tenido una notable influencia y que, incluso hoy día, reaparece con vigor en las propuestas de evaluación externa internacionales ligadas a PISA.

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 Patton (1980) o Rossi y Freeman (1989), entre otras muchas. Hasta entonces 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.

Scriven (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.

Al hablar de programas nos estaríamos refiriendo, a tenor de lo que el diccionario de la Real Academia de la Lengua postula en su 7^a y 8^a 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.

La definición de programa dada por Gairín (1993, citado por Tejada, 1998, 2004), 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 Juste (2000: 268) usa el concepto para referirse a “un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas” y pueden ir, por tanto, desde la planificación de un tema concreto de una materia, 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 educativo de etapa.

Cuando lo que nos ocupa es la evaluación de programas que, en respuesta a ciertas necesidades 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 otros, 1971, 1987), la evaluación libre de metas (Scriven, 1973), la evaluación respondente de Stake o la evaluación naturalista (Guba y Lincoln, 1981).

Scriven 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

² En consecuencia con la definición dada, a lo largo de este trabajo, usaré como sinónimos los términos *programa* y *proyecto* al referirme al *Proyecto Alegría* como programa objeto de esta evaluación.

cliente, dejando en un segundo plano los objetivos del programa” (Castillo y Gento, 1995: 58).

Para Scriven la evaluación tiene una función formativa, de mejora del programa durante su aplicación, y una función sumativa que respalda finalmente la implantación, renovación o supresión del mismo. Su diferenciación entre evaluación formativa y sumativa 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, en Aragón, 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”.

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. Y nos referimos a la evaluación sumativa, o final, como aquella que orienta a los resultados finales para comprobar la eficacia del programa o los aprendizajes adquiridos. Ambas constituyen una importante fuente de retroalimentación para decidir sobre cambios, e incluso la continuidad del programa.

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 (1987), poniendo el peso en la función esencial de mejora de la evaluación de programas, la define 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 él, 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 Rebolledo et al (2008) al principio de este apartado.

Son muchos los autores que han avalado la orientación de la evaluación hacia la mejora de los programas evaluados. Así, De la Orden (1991: 304) define 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”.

Tejada (1998: 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 Juste (1995: 73, 1995a: 85), al igual que los anteriores autores, también habla de la evaluación 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.

Es una concepción de la evaluación en la que se aprecian los tres elementos clave de su concepción: 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 Juste, 2006: 50), que aunque parte de un posicionamiento positivista, presenta desde enfoque, claros puntos de encuentro con la cosmovisión etnográfica y socio-crítica de la investigación.

Por su parte, Stake (1998) y su evaluación respondente se valen de metodologías cualitativas, especialmente del estudio de caso, que permiten a los participantes comprender y ahondar en las bondades y limitaciones del programa investigado, dando así respuesta a sus necesidades, 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: 235), Stake ha ofrecido un “método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio”.

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 valorar 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.

2.4.2. El estudio de casos desde la evaluación de programas

El diseño que asume esta investigación se basa en un estudio de casos, pero tomando como punto de partida el modelo CIPP de Stufflebeam (1987) y la complementariedad metodológica que contempla este autor.

El estudio de casos se centra en el estudio de un caso, o varios, en su realidad natural y, como proclama García Jiménez (1991), implica un examen detallado, comprehensivo, sistemático y profundo de un caso específico. En el estudio de casos, 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).

Si la finalidad del estudio de casos 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, interpretaciones y creencias en torno al programa estudiado, con la información emanada de la realidad investigada.

Es considerable el número de autores que, como Stenhouse (1990, cit. por Sabirón, 2006: 239), Rodríguez, Gil y García (1996) siguiendo a Yin, o Guba y Lincoln (1981), dentro de los numerosos tipos de diseños de estudio de casos nos hablan en sus clasificaciones de estudios de caso evaluativos, avalando que un estudio de casos puede presentar múltiples objetivos asociados a la comprensión de la realidad específica estudiada, tales como explorar, interpretar, explicar, transformar, evaluar, o una combinación de varios de ellos.

2.4.3. El modelo de Stufflebeam (CIPP)

Para plasmar en la investigación un diseño de estudio de caso evaluativo, he 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: 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, 1987). Estas cuatro fases quedan contempladas en la definición de evaluación que este autor nos plantea como resumen de los conceptos clave del modelo CIPP:

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.: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.

Nos movemos en todo momento al amparo de lo que Pérez-Llantada et al. (2009) determinan como un modelo comprehensivo 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 (*ibid*: 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 interviniéntes” (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. A partir de su modelo integrador de Evaluación de Programas reflejo en el siguiente gráfico 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.

INTERPRETACIÓN DEL MODELO CIIPP DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

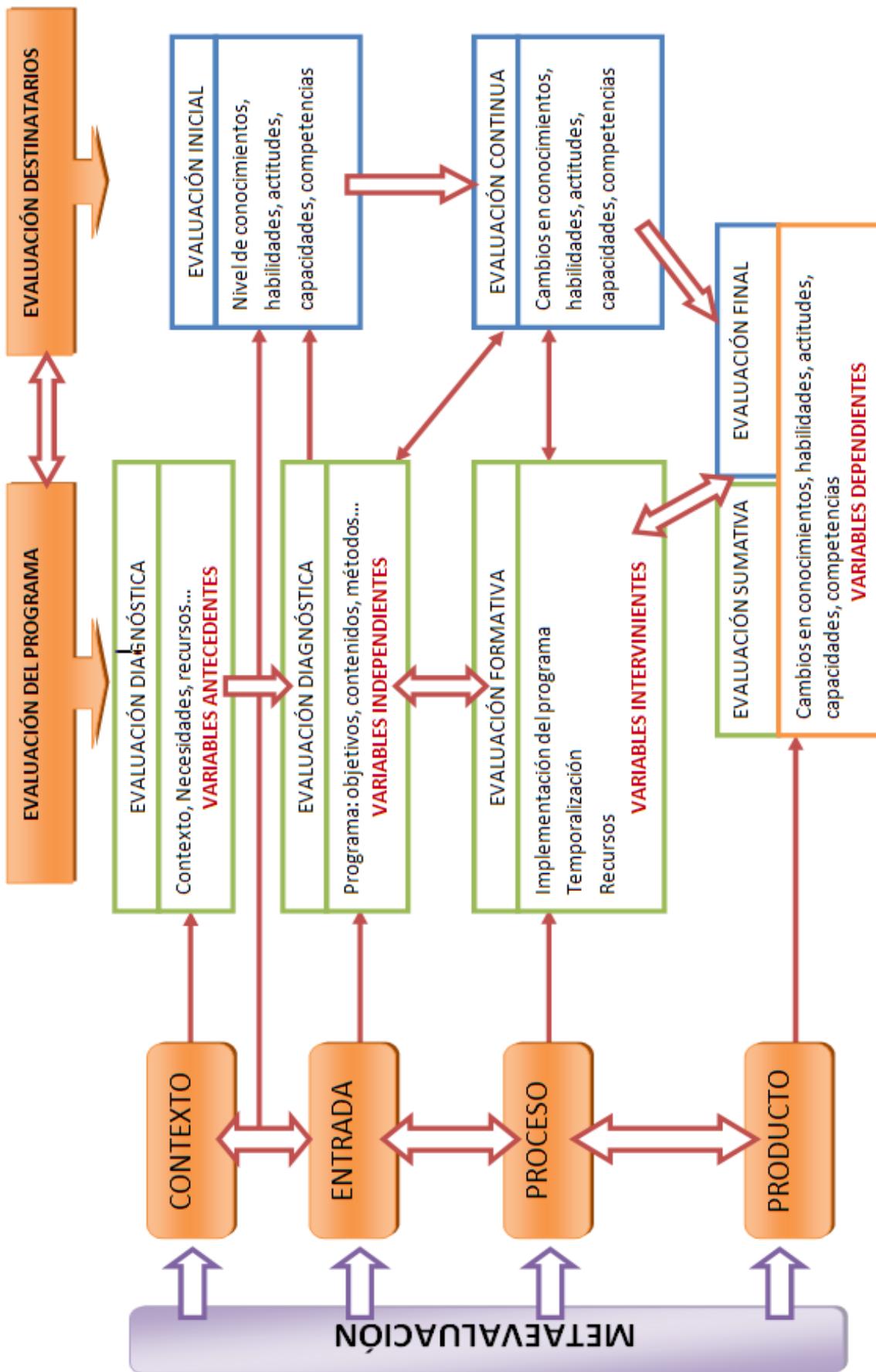


Figura 2.12 Elaboración propia a partir del modelo de Shufflebeam (1987), Scriven (1973), Tejada (1998, 2004), Rebolloso et al (2008) y Pérez-Jiménez et al (2009)

El modelo CIPP puede 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.

El panorama que la investigación evaluativa con este modelo presenta, 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 este curso escolar 2011/2012:

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
- 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. Siendo consciente de la amplitud que este trabajo fin de máster puede abarcar, limitaré la evaluación del producto a la percepción de los

implicados³ respecto a los objetivos perseguidos por el proyecto, abriendo, en lo posible, caminos que me ayuden, en una próxima tesis doctoral a proyectar una investigación más amplia, rigurosa y consistente.

Este esbozo de intervención que sugiero *a priori*, no es sin embargo, una muestra de un posicionamiento incuestionable por un diseño apriorístico, sino más bien de mi preocupación por prever y planificar de forma sistematizada pero abierta a la emergencia propia de un estudio de caso. Por ello me abro a la inclusión, 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 1.1. Veamos cada una de estos tipos o fases con algo más de detalle.

a. Evaluación del contexto

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 (1987), Tejada (1998), Sarramona (2001) o Bausela (2003). 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.

Como antes decía, 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 que nos ocupa, sólo podemos intentar ahora acceder a una visión diferida de lo

³ En este trabajo se usará habitualmente el masculino como genérico para evitar complicar la lectura.

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: 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. Esta constatación diagnóstica no se ha podido realizar porque accedemos al campo al finalizar el curso, con lo que las consideraciones sobre los avances o mejoras se basan en la percepción del profesorado interviniente y el mismo alumnado. Aspecto indudablemente mejorable en posteriores investigaciones desde la incorporación complementaria de, por ejemplo, un estudio cuasiexperimental con pretest y postest sobre grupos no equivalentes.

b. Evaluación de la entrada

El paso siguiente, la entrada o “input”, se desarrolla para ayudar a diseñar el proyecto o programa, evaluando la planificación de los elementos esenciales del programa: contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, actividades, criterios de evaluación, gestión temporal (Stufflebeam, 1987; Saramona, 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 (1987) sugiere en este paso, revisar la literatura sobre la cuestión, indagar sobre programas exitosos en la misma línea, 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. Nacía así el proyecto como propuesta de innovación y mejora de la realidad estudiada.

En la construcción y evaluación el programa, que implica esta fase, surgen 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 entrada?

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.

c. 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 (ibíd.: 199), 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 mi caso, al haber intervenido el investigador como autor y coordinador de la aplicación del programa en el centro, del que en su momento, fui docente.

En esta fase, Javier (2000: 327) plantea considerar los elementos siguientes:

- “utilización adecuada de recursos
- temporalizarán de actividades
- implicación de los destinatarios en las actividades
- obtención de información”

Como pregunta clave para evaluar el proceso propone Stufflebeam (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 implementación del programa 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 mismo, 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.

d. 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, 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.

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).

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 me permiten posicionarme en esa única perspectiva vinculada a la medición de logros o resultados. 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, 1987; Sarramona, 2001).

Preguntas sustantivas de esta evaluación serían para Stufflebeam (1987): ¿qué resultados - positivos y negativos, buscados o no - se han observado?, ¿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.

En el ámbito escolar, todo programa supone un tratamiento, una intervención que se aplica a un conjunto de sujetos con la pretensión de producir ciertos efectos o conseguir determinados objetivos. Esto requiere que los objetivos estén bien definidos y que en lo

possible sean observables o 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 esta fase vinculada al producto (Pérez-Llantada et al. 2009) que supone una clásica aproximación deductiva a los resultados.

A la postre, la evaluación de programas persigue mejorar los mismos aportando conocimiento sobre qué y cómo se ha hecho el programa, su logros y aciertos, sus límites y dificultades, su utilidad (Stufflebeam y otros, 1971; Scriven, 1973; Cronbach, 1982; Pérez, 1995; Stake, 1998).

Se trata por tanto de un proceso que busca la comprensión de un programa, en nuestro caso un programa 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 la preocupación por la acción que repercuta en beneficio de los destinatarios del programa.

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 nuestra investigación, como creador del programa, el investigador asume 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. Soy consciente del grado de implicación en la situación investigada. Aunque no puedo considerarme como un participante completo, ni como un participante observador en el sentido en que Rodríguez, Gil y García (1996) postulan de estar integrado o pertenecer al centro donde se lleva a cabo la investigación, si me percibo como observador participante, lo que me 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: 124), que habrá que compensar desde el rigor del diseño.

Asumo así el estudio metódico del programa desde el convencimiento de que la evaluación de programas fundamentada en principios formativos puede contribuir significativamente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados.

2.5. Objetivos del estudio

Como ya se expuso en la introducción, el Proyecto *Alegría: la abeja Berta el abuelo Li*, es un programa integrado de desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores, para 4º nivel de Educación Primaria, que surge y se viene aplicando desde hace tres cursos escolares en el CEIP Mª Moliner de Zaragoza.

En respuesta a la pregunta que nos planteábamos en el problema de investigación: ¿Cómo se relaciona la implementación del Proyecto Alegría con la motivación escolar, el desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria?, surgen varios objetivos en este estudio.

El objetivo general de este trabajo pasa por realizar una descripción, interpretación y valoración fundamentada del diseño, desarrollo y percepción por los usuarios de los resultados del proyecto “Alegría”, de cara a su perfeccionamiento y a la mejor comprensión de los fenómenos implicados en el mismo.

Como propósito global se intenta confirmar la conveniencia del uso del programa estudiado en esta investigación, como recurso didáctico para mejorar los niveles de motivación escolar del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria, las competencias básicas y la educación en valores. Es decir si realmente ese proyecto de innovación interviene favorablemente sobre esas variables.

Si bien el Proyecto Alegría es un programa de desarrollo integrado de las competencias básicas y la educación valores, que presenta un amplio abanico de objetivos, en el marco de este TFM es preciso acotar la investigación por lo que centraremos nuestra

atención en la percepción que los implicados manifiestan sobre la motivación escolar, las competencias básicas en general, y la educación en valores.

Los objetivos específicos que han constituido la guía y motivación para el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

1. Describir los elementos básicos del programa y valorar la percepción del profesorado en relación a su idoneidad para facilitar el desarrollo de las competencias básicas en 4º nivel de Educación Primaria.
2. Valorar la percepción del profesorado sobre el nivel en que la aplicación del programa facilita el desarrollo de la educación en valores y su incorporación integrada con los aprendizajes curriculares.
3. Valorar la eficacia del programa presentado sobre su capacidad para aumentar la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el proyecto.
4. Detectar las lagunas y errores que emergen tras su puesta en práctica en un centro educativo.
5. A partir de los resultados de esta investigación, elaborar una propuesta de mejoras que permita en mi tesis doctoral crear una renovada versión del programa para 4º nivel de Educación Primaria y una primera versión fundamentada científicamente para 2º nivel de Educación Primaria.

Como presupuesto de partida nos planteamos que la implementación del Proyecto *Alegria*, mejora significativamente, desde la percepción de los implicados, los aprendizajes de competencias básicas, educación en valores y la motivación escolar.

3. Método

La atención dada a la metodología de investigación y evaluación, 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).

Si la intención de la evaluación de programas es mejorar o re conducir el ámbito de actuación del programa, los métodos tradicionales de evaluación centrados sólo en la cuantificación, no aportan la suficiente información para comprender en profundidad cómo se aprendió, cómo vivieron los interesados los aprendizajes, qué les motivó especialmente, qué dificultades encontraron. Información necesaria por cuanto enriquece el conocimiento que los autores y gestores del programa precisan para su mejora.

La presente es 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 que ya se ha implementado, y servir de punto de partida para crear nuevos programas que se nutran del conocimiento obtenido a partir de la investigación.

Desde el enfoque elegido de evaluación de programas, somos conscientes de la necesidad de aplicar métodos, estrategias e instrumentos propios de la investigación científica, 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. Estoy de acuerdo con Castillo y Gento (1995), o con Rebolloso et al. (2008), cuando clasifican el modelo CIPP de Stufflebeam, elegido en este trabajo, 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, o en lo cualitativo, como la evaluación respondente de Stake. Arnal y otros (1992; cit. por Escudero, 2003), 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.

Como Cronbach (1982), Alvira (1991; cit. por Javier, 2000) o Pérez Juste (1995), 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). La rigidez de los métodos experimentales, contemplados de manera unívoca, no encaja bien con la investigación en Educación, en donde los métodos no pueden aplicarse al margen de las circunstancias, del contexto y del propósito en donde se desarrolla el programa (Martínez Mediano, 1998). Incluso Campbell, años después, (1986: 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...)”, posicionándose a continuación por “la unión de los dos modos de conocimiento” de cara a lograr “una epistemología aplicada que integre a ambos” métodos (ibíd.: 67).

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 positivistas, 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). A sabiendas de que ello va a comportar decisiones en cuanto al diseño, instrumentos y análisis de los datos obtenidos, además de condicionar la misma finalidad evaluativa.

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; cit. por Escudero, 2003). 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 (1987), Scriven, (1991), Rossi y Freeman (1993) o Pérez Juste (1995), entre otros muchos.

Desde posiciones equilibradoras y no excluyentes me sumo 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 tramas surgieron, cuál es el grado de satisfacción de los implicados 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 he justificado, a técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada o el grupo de discusión, que permiten apoyar y complementar a los instrumentos cuantitativos: cuestionarios.

En definitiva, rechazando el improductivo enfrentamiento entre los cuantitativo y lo cualitativo, nos sumamos a la multitud de autores que consideran la multiplicidad o la 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: 38). Resaltando en particular, por el peso que se la da en este trabajo, la opinión de Stufflebeam (2000, citado por Rebolloso et al., 2008), de que el análisis cualitativo contribuye a que los propios interesados en la evaluación comprendan y usen mejor los resultados de la misma.

3.1. Participantes

Desde la finalidad esencial de mejora de lo evaluado, y en la línea ya sugerida hace unas décadas por Crombach, y avalada posteriormente por tantos autores, se plantea evaluar el programa cuando todavía está en activo y no una vez concluido, de modo que los resultados puedan repercutir en propuestas de mejora efectivas y útiles para la realidad estudiada y las personas implicadas en la misma.

La población a la que va dirigida el programa, en el marco de esta investigación, es el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria, del CEIP M^a Moliner de Zaragoza, centro en el que surge el programa como proyecto de innovación. En la misma descripción del proyecto se ha ofrecido información sobre el colegio en cuestión, resaltando su ubicación en un barrio popular de la ciudad (el barrio de San José) y la sensible heterogeneidad de su alumnado.

Al ser un colegio de línea dos, y llevar el proyecto tres cursos en marcha, han sido seis grupos de niños los que ya han trabajado con él. En general la composición de las aulas ha variado poco, mostrando una alta diversidad de alumnado con porcentajes de población inmigrante superiores al 50% que comparten clase y amistad con los niños de origen español, entre los que se incluye una minoría de etnia gitana. Las condiciones sociales, laborales y culturales de las familias comportan, en muchos casos, dificultades de cara al rendimiento escolar, pero el clima de trabajo y convivencia se viene trabajando con resultados positivos desde hace muchos cursos. La media de alumnos por aula está en torno a unos 19 niños y niñas.

Los informantes son piezas imprescindibles pues aportan la información básica que permitirá comprender y evaluar el programa. 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. Un muestreo probabilístico carecía de sentido en este caso por lo que se ha procedido a una selección intencional de los participantes. Así, los instrumentos y técnicas de recogida de datos se aplican a los 5 docentes que han participado, o están participando, directamente como tutores o especialistas en su implementación en el aula, al director del colegio y a la práctica totalidad del alumnado del curso escolar 2011/2012 de ese nivel educativo que ha seguido el programa (en total han aportado datos 36 alumnos). Se descarta la participación como informante clave en esos instrumentos, del autor del proyecto por ser a la vez quien propicia esta investigación.

Los docentes tutores implicados son 4. De ellos 2 son varones y 2 mujeres. El primero, varón, lo ha aplicado en el curso 2009/2010 y en el curso 2011/2012, tiene 52 años de edad y 20 de experiencia docente; su formación académica es de maestro y

psicopedagogo. El otro docente lo ha aplicado en el curso 2010/2011, tiene 50 años y 26 de experiencia docente; es maestro y sociólogo. La primera docente interviene en el curso 2010/2011, tiene 37 años y cuenta con 14 años de experiencia en la enseñanza; su formación académica en la de maestra. La última docente, ha participado el curso escolar 2011/2012; su edad es de 42 años y lleva 4 impartiendo clase; su formación académica es la de maestra.

El especialista de Educación Física del centro ha participado desde su área, ocupándose de las sesiones de cuentos motores. Es un varón de 33 años, con 9 de experiencia docente y titulación de maestro.

Tabla 3.1 Perfil de los docentes informantes

Informantes Docentes	Función	Sexo	Edad	Experiencia docente	Formación académica	Cursos en el centro
1	Tutor	Varón	52	20	Maestro Psicopedagogo	5
2	Tutor	Varón	50	26	Maestro Sociólogo	3
3	Tutor	Mujer	37	14	Maestra	3
4	Tutor	Mujer	42	4	Maestra	1
5	E. Física	Varón	33	9	Maestro	3

El perfil del director como informante clave, viene marcado por un profesional con amplia experiencia educativa y casi 20 cursos asumiendo este cargo directivo en este centro.

En cuanto al acceso al campo, el contacto con el centro educativo, en el que se desarrolla esta investigación, viene 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 de la comunidad autónoma. Recabado el apoyo del profesorado afectado y del equipo directivo, el proyecto se lleva adelante, de forma que en la actualidad es el tercer curso escolar en que se está aplicando en 4º de 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 facilite la corrección o mejora de las propuestas. En cierta manera nos hallamos, en buena medida, y con las precauciones pertinentes, ante una intervención en un contexto real 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 Kurt Lewin.

La buena relación personal con los docentes y equipo directivo, ha facilitado el acceso de cara a poner en marcha esta investigación.

3.2. Instrumentos de evaluación

En la línea sugerida por Tejada (2004) y siendo consecuentes con la complementariedad metodológica ya expuesta, se considera importante por un lado la *multiinstrumentalidad*, que permite afrontar la obtención de datos de un mismo objeto de conocimiento con diferentes sistemas, y por otro lado la triangulación instrumental para contrastar la información recabada.

El uso de cuestionarios, de entrevistas y grupos de discusión en los que recoger y analizar juicios de una amplia gama de personas involucradas en el programa, buscan hacer emerger los resultados buscados y no buscados que serán así tenidos en cuenta para que en caso de ser negativos no reaparezcan en la versión de mejora o nuevas versiones que puedan derivar de este programa.

Se ha descartado el uso de pruebas estandarizadas o test de rendimiento, por ejemplo en competencia lingüística, puesto que las comparaciones de los resultados del alumnado de principio y final de curso hubieran obligado a posponer la investigación al próximo

curso escolar, lo cual no era posible en el marco de este máster. 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 hace considerar su posible inclusión en futuras intervenciones.

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. Quizá por ello, en futuras investigaciones podría contemplarse la elección de grupos de control en centros de similares características en los que no se lleva a cabo el programa. Ahondaré más en esta posibilidad de mejora en las conclusiones finales.

A partir del análisis del marco teórico sobre evaluación de programas, competencias básicas y educación en valores, y de la propia experiencia del investigador, se han ido creando diversos cuestionarios de evaluación, para acceder a la percepción de los implicados sobre las variables de estudio consideradas en los objetivos de esta investigación.

El siguiente cuadro resume los distintos instrumentos y fuentes directas de información que se han elaborado y un par de cuestionarios que permitirían ampliar en posteriores investigaciones los datos y fuentes para contrastar la información:

Tabla 3.2 Instrumentos de evaluación e informantes a los que va dirigido

INSTRUMENTOS USADOS	IMPLICADOS/PARTICIPANTES
Cuestionario de valoración de la percepción del profesorado sobre la consecución de los objetivos del Proyecto Alegría	Profesorado
Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años	Alumnado
Cuestionario para valorar la Motivación del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria acerca	Alumnado

del Proyecto Alegría y su Percepción del mismo	
Entrevistas individuales semiestructuradas	Profesorado
Entrevista grupal	Alumnado
Grupo de discusión	Profesorado y Director del centro.
INSTRUMENTOS PENDIENTES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	IMPLICADOS/PARTICIPANTES
Cuestionario de evaluación de Programas Educativos basado en el Modelo CIPP de Stufflebeam	Profesorado
Ficha de análisis y evaluación del Proyecto Alegría como material educativo multimedia.	Profesorado y expertos externos

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 apartado 5, parte ya de una revisión y análisis del proyecto como tal.

3.2.1. Los cuestionarios

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 de la Llave, 2001).

a) 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 lo 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 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).

A tenor de las sugerencias ofrecidas por los expertos que revisaron la propuesta inicial de cuestionario, se pasó de 19 a 27 ítems.

b) Al alumnado se determinó pasar dos cuestionarios de motivación. El primero, el *Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años*, de la doctora Carmen Ávila de Encío. Este cuestionario sería útil para valorar la motivación escolar general del alumnado que participa en el proyecto, y en él se ha cambiado uno de los ítem por no considerarlo relevante en su formulación original y se ha eliminado otro pues no tenía posibilidad de ser trasladado a las dinámicas didácticas del proyecto. Consta así de 9 ítems de opción dicotómica, con respuesta de verdadero o falso, que en su versión final se plasmó solicitando una respuesta afirmativa o negativa (sí o no).

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*, está basado en el de Ávila de Encío. Los 9 primeros ítems transcriben los del cuestionario original modificados ligeramente para referirlos al trabajo realizado con el proyecto Alegría. 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. La complementación de este instrumento con algún otro, como la entrevista grupal infantil, ayudará a mitigar este inconveniente.

El cuestionario del profesorado y la adaptación hecha del cuestionario de motivación para el alumnado en relación al proyecto, se han sometido a proceso de validación por jueces, recurriendo a expertos de reconocido prestigio en el ámbito de las competencias básicas, y de la metodología investigadora.

Expertos que han validado el cuestionario del profesorado:

- Dr. José Luis Bernal: Universidad de Zaragoza. Experto en didáctica y competencias básicas.
- Dr. Jacobo Cano: Universidad de Zaragoza. Experto en metodología y técnicas de encuestación.
- Dr. Jesús Gómez: CPR (Centro de Profesores y Recursos)1 de Zaragoza. Experto en diseño curricular, competencias básicas y didáctica de la Lengua.
- Manuel Pinos: Consejería de Educación. Experto en didáctica y educación en valores.
- Dra. Pilar Arranz: Universidad de Zaragoza. Experta en didáctica e innovación educativa.

Este mismo grupo de expertos validó el cuestionario de motivación del alumnado.

A los expertos se les solicitó que indicaran para cada ítem su valoración sobre su claridad, pertinencia y relevancia.

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.

El concepto **Pertinencia**, se refiere a si el ítem es adecuado para valorar lo que la prueba pretende.

El concepto **Relevancia**, se refiere a la importancia o significatividad del ítem respecto del constructo a medir.

En caso de valoración negativa se les solicitó un comentario o sugerencia de mejora.

c) Como se expuso anteriormente, dos nuevos cuestionarios se ha ido gestando en paralelo a los que acabamos de explicar. Son resultado de los conocimientos que íba adquiriendo sobre la investigación de programas a lo largo del mismo proceso de estudio en el que este TFM me embarcaba. Era consciente de que no habría posibilidad de aplicarlos durante este curso. No quería causar agobios a destiempo a expertos e informantes, pero tampoco quería olvidarme de esos recursos, por lo que he ido avanzando en su construcción de cara a su posible aplicación en próximas investigaciones. El primero de estos cuestionarios es la *Ficha de análisis y evaluación del Proyecto Alegría como material educativo multimedia*.

Su objeto es comprobar la calidad del programa desde el punto de vista de material presentado en formato multimedia, para lo cual se ha hecho una adaptación importante de la *Ficha de análisis y evaluación de materiales educativos* de Coll, C. y Engel, A. (2008).

Entre las adaptaciones propuestas está la de llenar la ficha con ordenador marcando las celdas elegidas con los siguientes colores: Rojo si la respuesta es negativa o se eligen cualquiera de las dos primeras opciones del ítem (valoraciones más negativas). Naranja si la respuesta es la tercera opción del ítem (valoración intermedia). Verde si la respuesta es afirmativa o es alguna de las dos últimas opciones (valoraciones más positivas). De este modo la revisión del cuestionario ofrece ya a primera vista una información bastante aproximada de la valoración del programa en las categorías contempladas.

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 cuatro docentes que han aplicado el programa en el aula. Puesto que estos últimos carecen de preparación en diseño instruccional y evaluación de materiales multimedia, se ha procedido a simplificar significativamente el extenso y complejo instrumento mencionado, para hacerlo accesible y que no supusiera un coste de esfuerzo y tiempo demasiado comprometedor. Como en el resto de cuestionarios se ha considerado necesaria la validación de expertos, que en este caso fueron por parte de la Universidad de Zaragoza, los doctores Enrique García y Belén Dieste; otros dos expertos, Félix Val y Pilar Bazán, asesores TIC del CPR 1 de Zaragoza, completarían el grupo de jueces.

Los ítems, que finalmente se recogen y que pueden revisarse junto con el resto de cuestionarios en los anexos, ofrecen a pesar de esta simplificación y adaptación que hemos realizado un panorama suficientemente amplio como para valorar con rigor el programa desde su condición de material multimedia educativo.

d) El segundo cuestionario que queda en reserva es el *Cuestionario de evaluación de Programas Educativos en base al Modelo CIPP de Stufflebeam*.

Este cuestionario, como el anterior, emerge conforme se va constatando que la complejidad de 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 prolífica en el apartado de procedimiento de la investigación, pero me 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 cuestionarios, puede adquirir el análisis de las distintas fases del modelo CIPP de Stufflebeam.

En base a las aportaciones de diversos autores como Pérez Juste (1995a); García, Muñoz y Hernández (2001); Rodríguez y Álvarez (2005); Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2007) y trabajos como el de la Red E-Cons. (2007) se ha creado un cuestionario de escala Likert con 4 valores: Total desacuerdo (TD), desacuerdo (D), acuerdo (A) y total acuerdo (TA). Consta de 43 ítems; 4 para valorar el contexto; 17 para valorar la entrada, el programa en sí; 9 para la evaluación del proceso de aplicación del programa; 11 para valorar el producto; y 2 ítems abiertos para indicar las que consideren principales virtudes y defectos del programa.

Una vez se valide este instrumento, los mismos expertos pasarían al análisis del programa a través del cuestionario. De hecho, como Pérez Juste postula (1995a), el análisis de materiales por expertos se constituye en una de las más destacables fuentes de la investigación de un programa. Junto a ellos, los profesores que lo han aplicado en el aula, aportarían su valoración desde la experiencia y conocimiento profundo del programa que la práctica del mismo les ha conferido.

El borrador del cuestionario, que se sometió a validación, se muestra en el anexo 4.

3.2.2. 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. O sea, interesaba el punto de vista de los investigados, sus ideas, explicaciones, interpretaciones, por lo que se estimuló a los informantes para que detallaran sus argumentos o valoraciones, que fueron registrados con una pequeña grabadora, tras solicitar el permiso a los entrevistados. La relación de confianza que permite establecer la entrevista entre el informante y el entrevistador, y la posibilidad de aclarar dudas, ampliar argumentaciones, son dos ventajas frente a los cuestionarios que avalaban el plantear complementariamente este instrumento (Pérez-Llantada y López, 2001).

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 consideraba 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 Alegria* 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?

Estas 25 preguntas, 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) indican como concepto clave de la relación entre el entrevistador y el entrevistado, la confianza. 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 Rodríguez, Gil y García (1996: 171-172), consciente de que “a mayor grado de confianza”, mayor calidad de la información.

Este cuidado del entrevistador con los aspectos relativos a la interacción con el entrevistado debe ir acompañado como nos propone 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 estamos inmersos.

3.2.3. Grupo de discusión

Con los profesores se empleó también la técnica del grupo de discusión. 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 el que el que un grupo de profesores, moderados por el investigador, debían mantener una conversación relajada para valorar el programa aplicado. 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” (ibid.: 28).

Callejo (2001: 173) también se posiciona en el mismo sentido añadiendo, entre otras, algunas bondades del grupo de discusión, que en la práctica he podido apreciar:

- 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.
- Es un instrumento flexible y adaptable sobre la marcha.

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). 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. 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.

Al inicio de la reunión 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.

Tras exponer el tema 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 entrevistador 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 períodos 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.

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 considera de interés.

Fue interesante constatar como el contexto educativo y político marcado por la actual crisis económica y los constantes anuncios de recortes y restructuraciones que afectan a la escuela pública, emergía 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 deseñar aquello 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 de alguna manera las intervenciones.

3.2.4. Entrevista colectiva

Un segundo grupo lo formaron seis alumnos, tres de cada clase de 4º nivel de Educación Primaria, 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, 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.

3.3. Procedimiento

A priori, se consideran las siguientes estrategias para el control de amenazas a la validez interna y externa:

Control de la amenazas a la validez interna:

El sesgo de instrumentación, se prevé corregir usando cuestionarios validados por expertos. La valoración de las pruebas será realizada por un mismo investigador para asegurar idénticos criterios de aplicación y evaluación.

Control de las amenazas a la validez externa:

Al coincidir la muestra con el total de la población objeto de estudio (el alumnado de 4º del colegio Mª Moliner, aseguramos la validez poblacional.

Al realizarse la investigación en su contexto natural avalamos la validez ecológica.

El sesgo de reactividad, por el que los sujetos al sentirse evaluados se comportan de forma distinta, no es razonable atribuirlo con niños de esta edad (9 años) ante las variables dependientes investigadas.

Para el diseño y elaboración del estudio se han seguido las siguientes fases en la investigación:

- a) Fase I. Profundizar, a través de la revisión de la bibliografía y de investigaciones anteriores. en el marco teórico de los temas centrales de este estudio.

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. Además la investigación imponía profundizar en otros

ámbitos de estudio por lo que finalmente, el marco teórico se configuró en torno a estas tres temáticas:

- Las competencias básicas
- La educación en valores
- Investigación evaluativa de programas

Para la concreción de los cuestionarios de motivación del alumnado se procedió a una somera revisión teórica del constructo que queda recogida en el anexo correspondiente a estos cuestionarios.

b) Fase II. Descripción amplia del programa objeto del estudio.

Necesaria, por un lado para contextualizar la investigación, y por otro para ilustrar a los posibles lectores de este estudio sobre el programa que estaba siendo evaluado.

c) Fase III. Construcción de los instrumentos de evaluación.

Las dos fases anteriores dieron paso al diseño de varios instrumentos de evaluación ad hoc que serían sometidos a validación por jueces.

d) Fase IV. Aplicación de los cuestionarios y demás instrumentos de evaluación.

Determinada la muestra de estudio, como se ha explicado en el apartado de *participantes*, se procedió a la realización de las entrevistas individuales con el profesorado. Por razones prácticas, las entrevistas se realizaron en días distintos del final de curso, pero en fechas cercanas.

Una semana después se les envió por correo electrónico el *Cuestionario de valoración de la percepción del profesorado sobre la consecución de los objetivos del Proyecto Alegría*, para ser rellenado individualmente.

A continuación se facilitó a los dos actuales tutores de 4º nivel de Educación Primaria, el *Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años*, de la doctora Ávila de Encío, y el *Cuestionario para valorar la Motivación del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria acerca del Proyecto Alegría y su Percepción del mismo* (adaptación del anterior), para que fueran cumplimentados por el alumnado en momentos diferentes; el primero durante una clase habitual, y

posteriormente el segundo durante una clase en la que estuvieran trabajando sobre el *Proyecto Alegría*.

El siguiente instrumento que se aplicó fue el grupo de discusión del profesorado al que se convocó a todos los profesores que estaban interviniendo de forma directa en la aplicación del programa y al director del colegio.

Finalmente, se realizó una entrevista colectiva con 6 alumnos, con lo que daríamos por concluida esta fase vinculada al trabajo de campo y recogida de datos.

- e) Fase V. Análisis y triangulación de datos. Elaboración del informe preliminar y traslado del mismo a los implicados.
- f) Fase VI. Elaboración del informe final con conclusiones y propuestas de mejora.

Como se indica en la fase V, 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 del equipo directivo, dando la oportunidad de manifestar su acuerdo o impresiones sobre lo allí expuesto. La revisión de los interesados, en la línea marcada por 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 el equipo directivo, consideraron ajustada y útil dicha información, validando positivamente el informe.

4. Análisis de los datos y resultados

Debido a que la información obtenida mediante los distintos instrumentos comentados, se presentaba de forma cuantitativa y cualitativa, se recurrió a procedimientos diversos para efectuar el análisis de los datos.

4.1 Análisis de datos cuantitativos: resultados

4.1.1 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 el programa estadístico SPSS, 15.0 para Windows. Puesto que el tamaño de la muestra era escaso 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 a los cuatro profesores que lo han aplicado como tutores de los grupos. Uno de ellos, no lo devolvió alegando, que en la entrevista ya se había hablado suficientemente de esos temas. Habida cuenta del agobio que el final de curso supone para los docentes, no quise forzar en absoluto la colaboración, aceptando la situación.

Dada la naturaleza de la expresión numérica de los datos obtenidos a partir del cuestionario se calcularon los correspondientes índices de tendencia central (media, mediana y suma) y los de dispersión (valores mínimo, máximo y desviación típica) ayudándonos del programa SPSS.

Muestro los resultados agrupados por objetivos, tal y como aparecen en el cuestionario. 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*, obtuvo los siguientes pesos en base a sus diez indicadores de evaluación:

Tabla 4.1 Estadísticos objetivo 1

	Comp Basic	cc lingüisti	Cc matema	Cc Mund fisico	Cc cultural	Cc ciudad ana	Cc digital	Cc aprend er	Cc autono mia	len-mat-cono
N	Válidos	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		5,00	5,00	5,00	4,33	4,500	4,67	3,67	4,00	5,00
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00	4,500	5,00	3,00	4,00	5,00
Desv. típ.		,000	,000	,000	1,155	,5000	,577	1,155	1,000	,000
Mínimo		5	5	5	3	4,0	4	3	3	5
Máximo		5	5	5	5	5,0	5	5	5	5
Suma		15	15	15	13	13,5	14	11	12	15

Recordando que al preguntar sobre el aporte del proyecto al desarrollo de cada competencia, cada ítem se puntuó de 1 a 5, tanto las medias como las medianas evidencian muy alto, y máximos en 5 de los 10 indicadores de evaluación.

Los resultados más bajos se encuentran en la competencia digital con una media de 3,67 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 por deficiencias en los recursos del colegio. Deficiencias de fácil subsanación que se pretenden resolver el próximo curso.

El objetivo 2: *Desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita a partir de una propuesta globalizada y significativa para el alumnado*, quedó como sigue:

Tabla 4.2 Estadísticos objetivo 2

		compren oral	compren esc	expres oral	expres escri
N	Válidos	3	3	3	3
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,33	4,33	4,00	4,00
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. típ.		,577	,577	1,000	1,000
Mínimo		4	4	3	3
Máximo		5	5	5	5
Suma		13	13	12	12

Mostrando 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.

El objetivo 3: *Promover el gusto por la lectura como fuente de placer, de búsqueda de información y de enriquecimiento personal*, obtuvo como valores:

Tabla 4.3 Estadísticos objetivo 3

		motiva cuento	motiva lectur
N	Válidos	3	3
	Perdidos	0	0
Media		5,00	4,33
Mediana		5,00	5,00
Desv. típ.		,000	1,155
Mínimo		5	3
Máximo		5	5
Suma		15	13

Valores máximos al referirnos a la lectura de los cuentos del proyecto, y algo más bajos, pero también altos con respecto a las lecturas asociadas a ellos en las tareas.

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 así:

Tabla 4.4 Estadísticos objetivo 4

		valores	clima aula
N	Válidos	3	3
	Perdidos	0	0
Media		5,00	5,00
Mediana		5,00	5,00
Desv. típ.		,000	,000
Mínimo		5	5
Máximo		5	5

Suma **15** **15**

Los resultados percibidos por el profesorado no pueden ser mejores.

El objetivo 5 se refería a la motivación del alumnado:

Tabla 4.5 Estadísticos objetivo 5

		motiva tareas	motiva lec-val	motiva EF	motiva artisti	motiva TIC	motiva inglés
N	Válidos	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		4,67	4,67	5,00	4,33	3,67	4,00
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	4,00
Desv. típ.		,577	,577	,000	1,155	1,155	1,000
Mínimo		4	4	5	3	3	3
Máximo		5	5	5	5	5	5
Suma		14	14	15	13	11	12

La sesión introductoria de Educación Física se lleva la puntuación máxima, 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, volviendo a encontrar en el ámbito TIC, los pesos más bajos. La valoración del profesorado en ese punto se ha referido forzosamente a la búsqueda en internet que se proponía en varias tareas, puesto, que como dije, los juegos de ordenador, no se implementaron.

Implicar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, era el objetivo 6 del proyecto:

Tabla 4.6 Estadísticos objetivo 6

	implica familia	
N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		4,00
Mediana		4,00
Desv. típ.		1,000
Mínimo		3
Máximo		5
Suma		12

La media y mediana de 4,000 se nos presenta como un dato realmente optimista teniendo en cuenta el contexto del centro y la, en general, baja implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos.

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, el grado de satisfacción personal con la aplicación del proyecto.

Tabla 4.7 Estadísticos objetivo 7

		Integccb valor	satisfpersonal
N	Válidos	3	3
	Perdidos	0	0
Media		5,00	5,00
Mediana		5,00	5,00
Desv. típ.		,000	,000
Mínimo		5	5
Máximo		5	5
Suma		15	15

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 la máxima puntuación manifestando que los profesores se sienten plenamente satisfechos con su participación en el programa.

La siguiente tabla 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 de evaluación.

Tabla 4.8 Resumen del análisis descriptivo del cuestionario del profesorado cumplimentado por tres profesores que lo han desarrollado en el aula.

**CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL
PROFESORADO SOBRE LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL
PROYECTO ALEGRÍA**

1= nulo 2= bajo 3= normal 4= alto 5= muy alto	SUMA	MEDIA	MODA	TD
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	15	5,00	5,00	,000
1.2. Contribución del proyecto al desarrollo de la competencia lingüística	15	5,00	5,00	,000
1.3. Contribución del proyecto al desarrollo de la competencia matemática	15	5,00	5,00	,000
1.4. Contribución al desarrollo de la competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico	13	4,33	5,00	1,155
1.5. Contribución al desarrollo de la competencia cultural y artística	13,5	4,50	4,50	,5000
1.6. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana	14	4,67	5,00	,577
1.7. Contribución al desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital	11	3,67	3,00	1,155
1.8. Contribución al desarrollo de la competencia de aprender a aprender	12	4,00	4,00	1,000
1.9. Contribución al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal	15	5,00	5,00	,000
1.10. Contribución del proyecto al desarrollo de los contenidos curriculares de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio	15	5,00	5,00	,000
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	13	4,33	4,00	,577

de la comprensión oral					
2.2. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la comprensión escrita	13	4,33	4,00	,577	
2.3. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la expresión oral	12	4,00	4,00	1,000	
2.4. Incidencia del proyecto y sus tareas en el desarrollo de la expresión escrita	12	4,00	4,00	1,000	
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	15	5,00	5,00	,000	
3.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las lecturas asociadas a las tareas	13	4,33	5,00	1,155	
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...	15	5,00	5,00	,000	
4.2. Contribución a la mejora del clima de aula	15	5,00	5,00	,000	
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	14	4,67	5,00	,577	
5.2. Grado de motivación percibido en el alumnado en las "fichas de lectura y valores"	14	4,67	5,00	,577	
5.3. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Educación Física	15	5,00	5,00	,000	
5.4. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones de Artística	13	4,33	5,00	1,155	

5.5. Grado de motivación percibido en el alumnado en las sesiones TIC	11	3,67	3,00	1,155
5.6. Grado de motivación percibido en el alumnado en las fichas de Inglés	12	4,00	4,00	1,000
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	12	4,00	4,00	1,000
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	15	5,00	5,00	,000
7.2. Grado de satisfacción personal del docente con el proyecto en general	15	5,00	5,00	,000
SUGERENCIAS DE MEJORA:				

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 tres cuestionarios devueltos se incluyeron comentarios o bien se aludió a lo reseñado en las entrevistas individuales. No se presionó en modo alguno para que cambiaran de opinión evitando así forzar su colaboración hacia datos no estrictamente prioritarios para la investigación, puesto que ya los teníamos en otros instrumentos.

4.1.2 Cuestionarios de motivación del alumnado

Al 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 de Encío, 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.

De forma exploratoria se procedió a calcular la fiabilidad del cuestionario a partir del índice Alfa de Cronbach, así como a realizar un análisis factorial de sus ítems para buscar los componentes principales. Ambas pruebas muestran 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 puede 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.

El primer análisis de tipo descriptivo, se centró, dado el carácter nominal y dicotómico de las variables en los datos relativos a frecuencia y porcentajes, 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 4.9 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 difíciles general	Mesiento bien general
N	Válidos	36	36	36	36	36	36	35	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	1	0
	Frecuencia	33	30	18	27	29	28	33	15
	Porcentaje	91,7	83,3	50	75	80,6	77,8	91,7	94,4

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

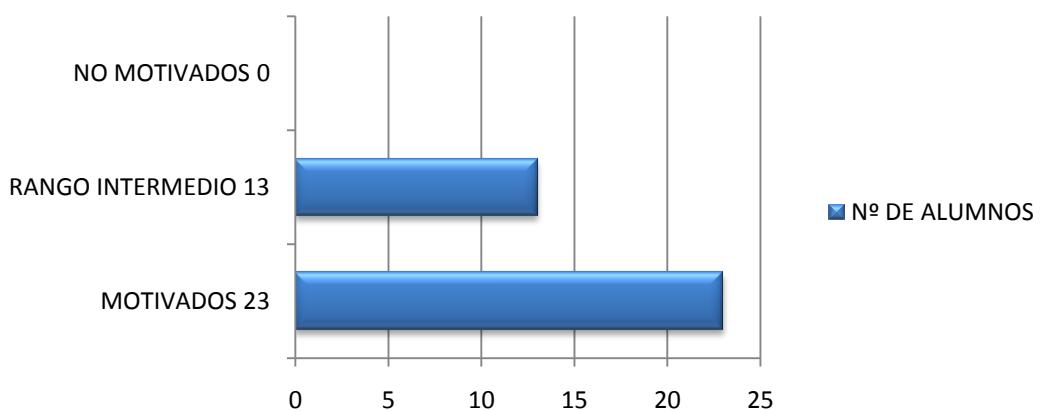
Se obtuvieron 36 cuestionarios válidos y las puntuaciones que aparecen recogidas están compensadas en función de si el ítem se formulaba en positivo o negativo. Es decir, la respuesta del niño (*Sí* o *No*), se ha puntuado como 1 cuando señala motivación, y 0

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 que tenemos.

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 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.

Figura 4.1 MOTIVACION ESCOLAR GENERAL



Tras aplicar en un segundo momento, el siguiente cuestionario sobre la motivación en relación al contexto de trabajo del proyecto, los resultados obtenidos no dejan lugar a dudas de que se evidencia una mejora, 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.

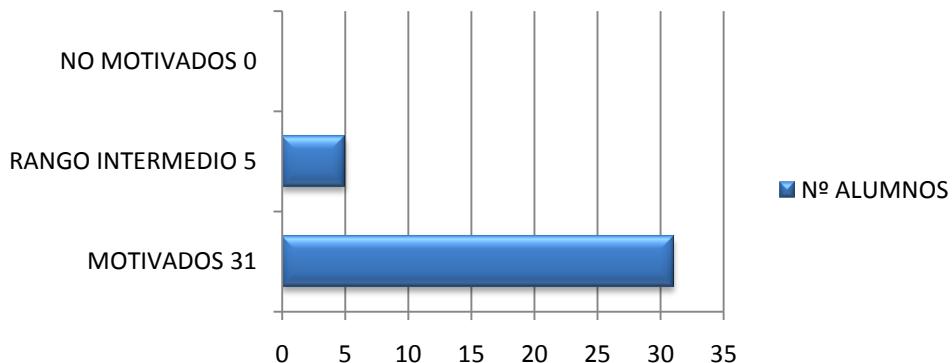
Tabla 4.10 Estadísticos Cuestionario de Motivación acerca del Proyecto Alegría

	Pongo interés Berta	Estoy nube Berta	Termin e clase Berta	Gran atención Berta	Particip o activ Berta	Me distraig o Berta	Adormila do Berta	Activ difíciles Berta	Mesiento bien Berta
N Válidos	36	36	36	36	36	36	36	36	36
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
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.

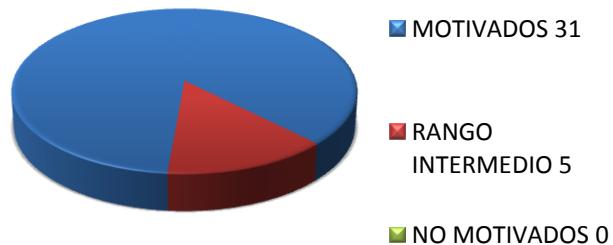
Al considerar individualmente los resultados obtenemos de nuevo que el número de niños no motivados por las tareas escolares (en este caso vinculadas al proyecto) es 0. En el rango intermedio con puntuaciones totales en el cuestionario entre 4 y 6, tenemos ahora sólo 5 niños ya que el resto ha subido al siguiente nivel, por lo que finalmente, 31 se manifiestan como motivados, con valores entre 7 y 9.

Figura 4.2 MOTIVACION PROYECTO ALEGRÍA

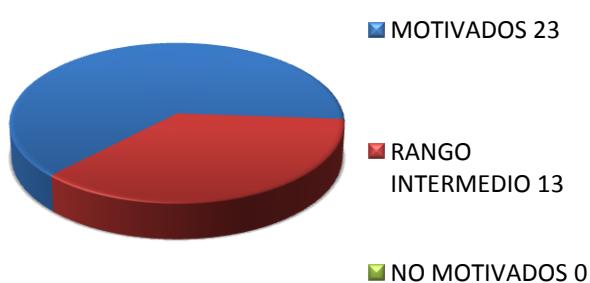


La mejora es muy perceptible. La comparación visual de los gráficos de sectores de ambas medidas puede ser ilustrativa.

**Figura 4.3 MOTIVACION PROYECTO
ALEGRÍA**



**Figura 4.4 MOTIVACION ESCOLAR
GENERAL**



Las tablas de frecuencias y porcentajes 4.11 y 4.12 evidencian claramente las mejoras en el número de respuestas favorables a la motivación, en la segunda medida. Las medidas más bajas, las 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 muy significativo.

Tabla 4.11 Frecuencias en el Cuestionario de motivación general y en el Cuestionario de motivación vinculado al Proyecto Alegría.

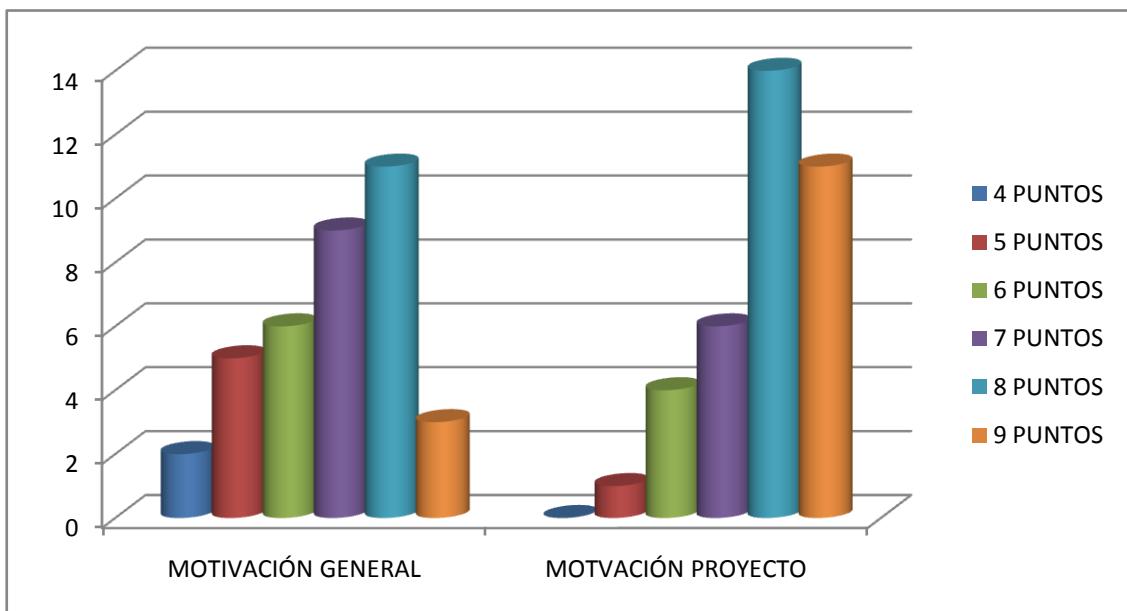
Motivación general

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	2	5,6	5,6
	5,00	5	13,9	13,9
	6,00	6	16,7	36,1
	7,00	9	25,0	61,1
	8,00	11	30,6	91,7
	9,00	3	8,3	100,0
Total		36	100,0	100,0

Motivación Proyecto Alegría

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5,00	1	2,8	2,8
	6,00	4	11,1	11,1
	7,00	6	16,7	30,6
	8,00	14	38,9	69,4
	9,00	11	30,6	100,0
Total		36	100,0	100,0

Figura 4.5 Comparación de frecuencias en las puntuaciones obtenidas en los dos cuestionarios de motivación.



El Cuestionario de Motivación sobre el Proyecto Alegría, cuenta 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 4.12 Estadísticos de los ítems 10, 11, 12, 13 y 14 del Cuestionario de Motivación del Proyecto

	aburreuento_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 alumno mostrará una mayor motivación durante su participación en las actividades del programa, que en las clases ordinarias.

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 que 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. Se han considerado como significativos valores menores que 0,05.

Como se observa, el punto de partida en los niveles de motivación general es ya muy alto. 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 del cuestionario. Se ha marcado en negrita los valores que suponen mejoras y en rojo los valores que señalan una pérdida de motivación.

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 4.13 Tabla de contingencia pongointeres_general * pongointeres_Berta

		Recuento		Total	
		pongointeres_Berta			
		NO	SÍ		
pongointeres_general	NO	1	2	3	
	SÍ	0	33	33	
Total		1	35	36	

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.

Tabla 4.14 Tabla de contingencia estoynube_general * estoynube_Berta

		Recuento		Total
		estoynde_Berta		
estoynde_general	SÍ	1	5	6
	NO	1	29	30
Total		2	34	36

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,219(a)
N de casos válidos	36	

a Utilizada la distribución binomial

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, por tanto, que es significativamente menor en la segunda situación. El alumnado muestra así una mayor motivación en esas sesiones que en las generales.

Tabla 4.15 Tabla de contingencia termineclase_general * termineclase_Berta

		Recuento		Total
		termineclase_Berta		
termineclase_general	SÍ	10	8	18
	NO	1	17	18
Total		11	25	36

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.

Tabla 4.16 Tabla de contingencia granatencion_general * granatencion_Berta

		Recuento		Total	
		granatencion_Berta			
		NO	SÍ		
granatencion_general	NO	3	6	9	
	SÍ	1	26	27	
Total		4	32	36	

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 4.17 Tabla de contingencia participoactiv_general * participoactiv_Berta

		Recuento		Total NO	
		participoactiv_Berta			
		NO	SÍ		
participoactiv_general	NO	3	4	7	
	SÍ	26	29		

	SÍ	0	29	29
Total		3	33	36

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.

Tabla 4.18 Tabla de contingencia medistraigo_general * medistraigo_Berta

		Recuento		
		medistraigo_Berta		
		SÍ	NO	Total
medistraigo_general	SÍ	2	6	8
	NO	0	28	28
Total		2	34	36

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 por debajo de 0,05 (0,031) me 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, mostrando así una mayor motivación al trabajar con el *Proyecto Alegría*.

El ítem 7 interroga sobre si suelen quedarse adormilados en las clases. De 33 niños que manifiestan que *No*, se pasa a 34. En este caso la diferencia no es significativa pero seguimos partiendo de valores muy altos en el primer cuestionario.

Tabla 4.19 Tabla de contingencia adormilado_general * adormilado_Berta

		Recuento		
		adormilado_Berta		Total
		SÍ	NO	
adormilado_general	SÍ	1	2	3
	NO	1	32	33
Total		2	34	36

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.

Tabla 4.20 Tabla de contingencia activdificiles_general * activdificiles_Berta

		Recuento		
		activdificiles_Berta		Total
		SÍ	NO	
activdificiles_general	SÍ	13	7	20
	NO	2	13	15
Total		15	20	35

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 busca información sobre si habitualmente se sienten bien en las clases. Se alcanzan valores muy próximos al máximo en ambas medidas (34).

Tabla 4.21 Tabla de contingencia mesientobien_general * mesientobien_Berta

		Recuento		Total
		mesientobien_Berta	Total	
mesientobien_general	NO	SÍ	Total	
	NO	1	1	2
	SÍ	33	34	34
Total		2	34	36

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. He 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, el elevado techo de partida, limita de algún modo, las posibilidades de hacer significativos 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%.

Tabla 4.22 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
mot_total_BERTA	Rangos negativos	2(a)	9,50	19,00
mot_total_general	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.

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 aplacando mes a mes. El cuestionario de motivación se pasó precisamente al final del curso escolar, 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 perceptivamente positivos, la inclusión de medida de mejora en el programa conducentes a evitar la pérdida de motivación en esos últimos meses del proyecto (ver propuestas de mejora), contribuirá, sin duda, a incrementar más todavía el interés de los niños por el mismo.

El Cuestionario de Motivación relativo al proyecto, incorporaba además de los ítems dicotómicos, 4 ítems abiertos que ofrecían al niño la posibilidad de añadir comentarios escritos. La información de estos ítems fue analizada en categorías de contenido, recogiendo aquellas que se repiten al menos en 2 casos.

Tabla 4. 23 Categorías de contenido de los ítems abiertos del Cuestionario de Motivación del proyecto.

ÍTEM	Total de respuestas	CONTENIDOS QUE APARECEN	Frecuencia	Porcentaje
16. Escribe aquí alguna de las cosas que crees que has aprendido trabajando con el proyecto de Berta y Li	34	Referencia a aprendizajes de valores	31	91,17

17. Escribe aquí lo que menos te ha gustado	36	Las tareas o fichas	9	25
		Alusión a alguno de los cuentos	8	22,22
		Nada, todo lo parece bien	3	8,33
		La dificultad de las actividades o que haya muchas preguntas	2	5,55
18. Escribe aquí lo que más te ha gustado	41	Los juegos de EF	17	41,46
		Alusión a los cuentos en general o a alguno en concreto	8	19,51
		Las actividades de plástica	5	12,19
		Le ha gustado todo	3	7,31
		Debates en torno a los cuentos	2	4,88
19. Escribe aquí alguna sugerencia para mejorar el proyecto	29	Me gusta todo como está. No hay que mejorar nada	7	24,14
		Más cuentos	6	20,69
		Más sesiones de EF y juegos	4	13,80

El alumnado 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 16.

Lo que menos ha gustado a los niños ha sido tener que realizar las tareas o fichas de trabajo como manifiesta ese porcentaje del 25% de respuestas en ese sentido. Un 22,22% de las respuestas menciona el título de alguno de los 7 cuentos del proyecto. Para 3 niños no hay nada que decir en este apartado puesto que todo les parece bien, y 2 más hacen alusión a la dificultad o excesivo número de actividades.

Parece evidente, que las clases de Educación Física en las que se realizan los cuentos motores, con un 41,46% de todas las respuestas, es lo que más gusta al alumnado.

Para el 19,51 de las respuestas, lo más atractivo son los cuentos en su conjunto o alguno de ellos. Le siguen las actividades de plástica, con un 12,19%. A 3 niños, representando un 7,31% de las respuestas, les ha gustado todo, y a otros 2 alumnos, les gustan especialmente los debates surgidos en torno a los cuentos.

La categoría con mayor peso en las sugerencias de mejora recae, con un 24,14% de las respuestas, en la que manifiesta que le gusta todo y que por tanto no hay que mejorar nada. Hasta 6 alumnos (20,69% de respuestas) piensan que sería una buena idea introducir más cuentos en el proyecto, y otros 4, demandan más sesiones y juegos de Educación Física.

Ya por último, para finalizar este apartado, voy a exponer a modo de síntesis de los resultados que se obtienen a partir del análisis de los cuestionarios del alumnado, una tabla comparativa en donde se resumen, frecuencias y porcentajes de respuestas a los ítems, así como los estadísticos aplicados a las sumas totales de puntuaciones de cada niño, con los niveles de significación alcanzados.

Tabla 4.24 Frecuencia y porcentaje de respuestas favorables a la motivación en ambas medidas, y estadísticos no paramétricos usados.

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
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
Wilcoxon					
	Media	TD	Media	TD	Valor Sig.
Suma total	6,8611	1,37639	7,8333	1,08233	-4,142 ,000

4.2. Análisis de datos cualitativos: categorías de análisis resultantes

Las grabaciones en audio de las entrevistas individuales y grupales en archivo digital 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 ayudarme 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 6.2, creado por Tomas Muhr bajo el enfoque de la teoría fundamentada o Grounded Theory. 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 incluyeron los documentos primarios constituidos por las diversas entrevistas individuales del profesorado, el grupo de discusión y la entrevista grupal del alumnado.

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: 208), fueron establecidas cuatro categorías a priori como provisionales, sirviéndome 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 (1987).

En el proceso de análisis efectuado con el 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 he recurrido a un análisis de las categorías siguiendo el modelo de la Grounded Theory, puesto que no seguí 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. Buscaba anticipar posibles categorías que complementaran las que de forma provisional había 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 *precategorías* 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 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 aportaban se solapaban con otras categorías duplicando

innecesariamente su registro. La red de categoría quedaba definida entonces por las siguientes:

Network View: RED DE CATEGORÍAS

Codes (11):

COMPETENCIAS

CONTEXTO

ENTRADA

FUTURO

MEJORA

MOTIVACIÓN

PROCESO

PROPUESTAS

PROYECCIÓN

RESULTADOS

VALORES

En negrita se indican las *precategorías* originales.

En algunos casos se procedió a la agrupación de conceptos en categorías más generales que, desde el punto de vista del investigador, 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 al integrar a las categorías: *Competencias*, *Valores*, *Motivación* y *Mejora*; los cuatro constructos que los objetivos de la investigación planteaban valorar. La categoría *Futuro* se crea como agrupación de las categorías que iban emergiendo respecto a la *Proyección* temporal del proyecto a otros cursos, a *Propuestas*, y a *Mejora*.

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.

La categorización, finalmente, quedaba definida por 15 categorías:

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 ALULMNADO 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

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 CONSECUCIÓN 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 SUCESIVOS CURSOS

PROYECCIÓN

PROYECCIÓN FUTURA DEL PROYECTO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE. ES DECIR SI CONSIDERA QUE LE APORTA LO SUFFICIENTE 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*, y las categorías *Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades*:

- Contexto (CON)
- Entrada (ENT)
- Proceso de implementación (PRO)

- Resultados: Competencias básicas (CBB), Valores (VAL), Motivación (MOT), Mejora (MEJ),
- Futuro: Mejora (MEJ), Propuestas (PRP), Proyección (PRY).
- Debilidades (DEB)
- Amenazas (AME)
- Fortalezas (FUT)
- Oportunidades (OPO)

La codificación axial propone, desde la Grounded Theory, la relación de categorías y subcategorías. Así una vez creadas categorías y *macrocategorías* procedí 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.

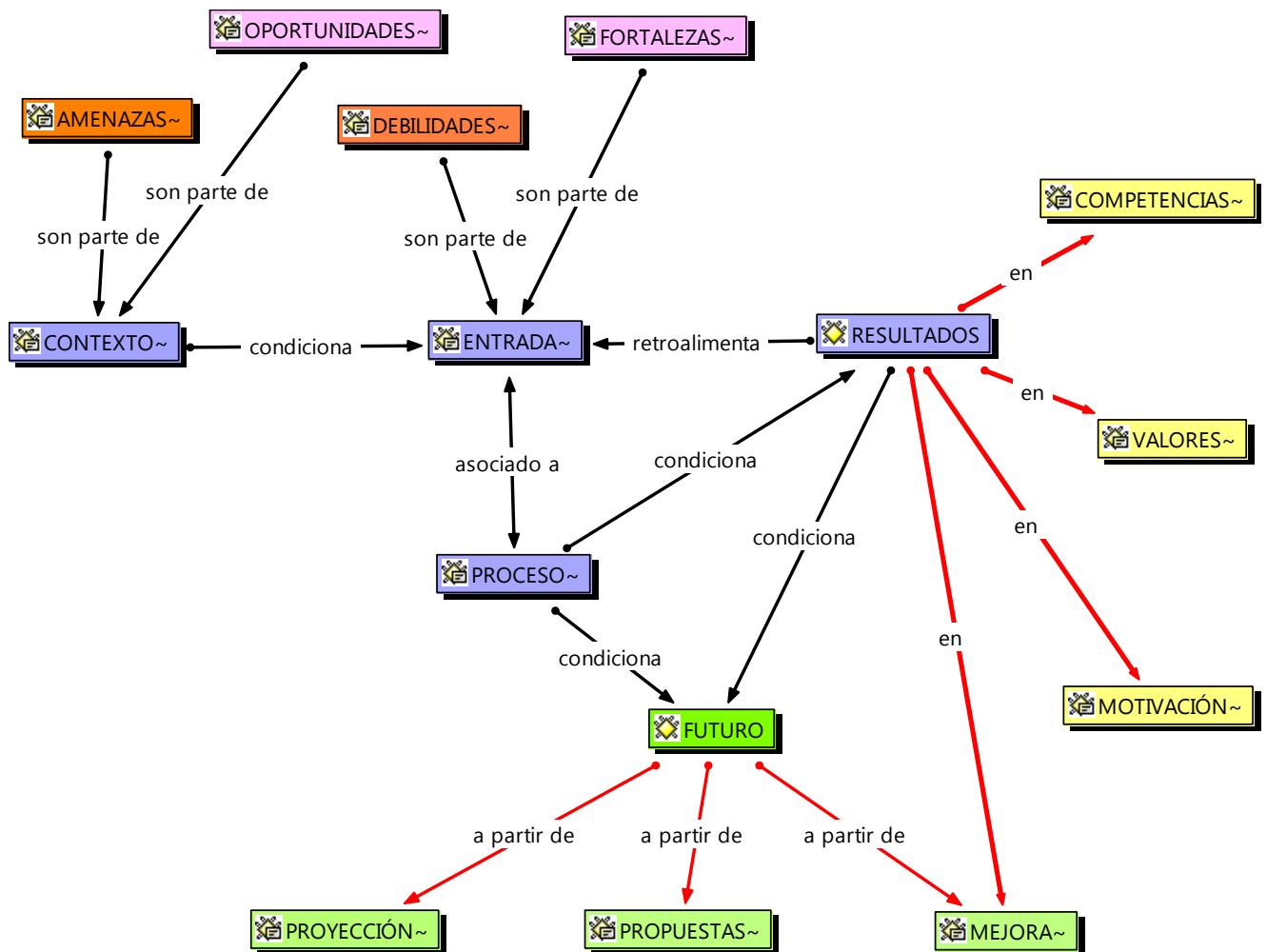


Figura 4.6. Relaciones conceptuales entre las categorías

Se visiona así la relación evidenciada del *Contexto* como punto de origen del que dimana el propio programa, la *Entrada*, y que en asociación con el *Proceso* de implementación en el aula condicionan los *Resultados* y las orientaciones de *Futuro*. *Resultados* que a su vez retroalimentan la *Entrada* para ir reajustando el programa.

La complejidad de la categoría *Resultados* se aclara viendo los mismos en cuanto a *Competencias Básicas*, *Motivación* del alumnado, *Educación en Valores* y *Mejora*. Dichas mejoras son, junto con las *Propuestas* de modificación y la *Proyección* a sucesivos cursos escolares, la base de la categoría *Futuro*.

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 siguiente tabla extraída de Atlas.ti.

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=Q-FREQ)
"HU: ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN EVALUACIÓN PROYECTO ALEGRIA

Code-Filter: All [16]
PD-Filter: All [6]
Quotation-Filter: All [268]

CODES	PRIMARY DOCS						Totals
	1	2	3	4	5	6	
CONTEXTO	17	7	7	6	2	0	39
ENTRADA	15	8	17	7	11	2	60
PROCESO	9	12	13	5	7	2	48
RESULTADOS	0	0	0	0	0	0	0
COMPETENCIAS	3	5	1	2	0	0	11
VALORES	3	5	0	1	0	0	9
MOTIVACIÓN	7	9	1	4	0	7	28
MEJORA	0	7	1	1	0	0	9
FUTURO	0	0	0	0	0	0	0
PROPUESTAS	3	5	10	8	10	6	42
PROYECCIÓN	2	3	1	1	0	0	7
DEBILIDADES	0	0	0	0	4	0	4
AMENAZAS	0	0	0	0	3	0	3
FORTALEZAS	0	0	0	0	12	0	12
OPORTUNIDADES	0	0	0	0	4	0	4
Totales	59	61	51	35	53	17	276

Documentos primarios:

- 1: Entrevista profesor 1
- 2: Entrevista profesora 2
- 3: Entrevista profesor 3
- 4: Entrevista profesora 4
- 5: Grupo de discusión (técnica DAFO)
- 6: Entrevista grupal alumnos

Tabla 4.26 Asignación de citas a los documentos primarios de la unidad hermenéutica

Ayudado por el programa Atlas.ti, tras este proceso de reducción de los datos, procedí a la agrupación de los fragmentos pertenecientes a una misma categoría en el mismo archivo (back up 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 iré revisando cada una de las categorías para ir mostrando los resultados obtenidos. Cuando se transcriba una cita textual de algún informante, se aportará información de la ubicación de la misma en las transcripciones. Así, por ejemplo, la cita 5:17 (65:65) estaría extraída del documento primario nº 5 (ya se ha visto en la tabla 4.26 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 importante la primera cifra de cada cita pues nos permite darnos cuenta de la fuente de la que procede.

4.2.1. Resultados de la categoría *Contexto*

El profesorado manifiesta de forma generalizada su preocupación por la educación en valores en el contexto de un centro con una multiculturalidad muy importante, y con alumnado procedente, en muchos casos, de familias de nivel socio económico y cultural bajo. El programa se percibe como una respuesta a las necesidades detectadas de educar para la convivencia y formar en valores, en un contexto complejo pero sensible a estas demandas. El director del centro lo expresa así: “Toda la educación en valores que hagamos, aquí, por el alumnado, las familias..., es poca” 5:31 (133:133).

Vamos a encontrar una posición unánime de compromiso hacia la educación en valores, siendo para todo el profesorado fundamental: “me parece un punto importantísimo” 2:4 (16:16), “imprescindible” 4:4 (23:23).

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). O como dice otra profesora: “el trabajo era diferente a lo que estamos acostumbrados a hacer” 2:2 (12:12). 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, como eje sobre el que gira el proyecto, puede condicionar de forma importante su aceptación y aplicación posterior. El panorama era variopinto; dos de 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).

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 otra profesora 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 el proyecto educativo del colegio), muestran, como es lógico por otra parte, características diferenciadas que influirán en la puesta en marcha del proyecto.

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 falta 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 Jesús, 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).

Algunas carencias de dotación del centro tendrán 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), aunque no es una impresión compartida por el resto.

Desde la consideración, ya formulada de que las categorías *Amenazas* y *Oportunidades* son parte del *Contexto* de estudio, al adentrarnos en aquellas seguiré aportando información valiosa a los resultados de esta fase del modelo CIPP.

4.2.2 Resultados de la categoría *Entrada*

El enfoque del programa hacia las competencias básicas 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: “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 ofrecen 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). Se considera de forma generalizada que el proyecto la aborda suficientemente 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)

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

valor: “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 trabajarla 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).

Los cuentos no presentaban dificultad y eran comprendidos y valorados muy positivamente por el alumnado, sin embargo las tareas sí que les parecían difíciles: “Algunas preguntas eran un poco difíciles.” 6:4 (36). Los déficit en el nivel académico del alumnado (ya vistos en el contexto) pueden ser para el profesorado la 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 quizás 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:

- ¿Piensas que esa complejidad de las tareas es un problema, que habría que

simplificarlas? - 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 (91:92)

Las limitaciones que la imposibilidad económica 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).

Los contenidos de trabajo se valoran positivamente: “yo creo que los contenidos, los valores que se trabajaban eran muy adecuados. Sí, sí” 1:21 (60:60), pero una docente especialista en Lengua inglesa pone el acento es 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” 3:13 (34:34) y de ser un proyecto exhaustivo: “Yo creo que es un proyecto muy completo a todos los niveles.” 4:7 (37:37)

El análisis DAFO aportará con las *Debilidades* y *Fortalezas*, más resultados a esta fase de *Entrada* que estoy evaluando.

4.2.3 Resultados de la categoría *Proceso*

Consciente de la realidad de los centros, en modo alguno se pretendió proponer al profesorado del centro trabajar sobre un proyecto aplicando 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 flexibilidad, que ha ido desde quienes lo han llevado a la práctica casi tal cual se sugería, salvo 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), hasta quienes respetando la temporalización de los cuentos y tareas, reconocer modificar o incluso quitar alguna tarea (3:29).

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)

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).

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).

A nivel metodológico, se pasó de formulas de trabajo más individualizadas, en parejas o tríos, a propuesta de grupos mayores:

(...) 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).

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). Otra 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. Leímos el cuento y hacíamos las actividades juntos.” 2:36 (68).

El uso de metodologías cooperativas fue general.

Por otro lado, se evidencia un 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), pero esto no preocupaba a esta docente porque: “tampoco le di mucha importancia a tener que evaluar” 2:40 (72).

El docente que habitualmente trabajo 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). 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).

La puesta en marcha de los recursos TIC que ofrecían (por primera vez este curso escolar) los juegos de ordenador de los distintos cuentos, no se llevó a cabo en ninguno de los dos grupos de este año: “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 -. “5:10 (35).

Cuando, por ejemplo, luego se triangule 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 daremos cuenta de la importancia de los procesos de implementación de un programa, en los resultados del mismo.

4.2.4 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*.

4.2.5 Resultados de la categoría *Competencias*

La valoración global de los resultados del proyecto en relación a las competencias básicas es muy satisfactoria en los cuatro docentes implicados. Al interrogar al profesorado sobre ello nos cuentan: “yo creo que era positivo” 1:52 (91:91); otra docente 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)

Un tercer docente da esta respuesta: “¡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 cuarta profesora insiste: “la valoración es muy positiva. Muy positiva.” 4:28 (96:96).

4.2.6 Resultados de la categoría *Valores*

El profesorado considera que los valores trabajados en el proyecto hacían emergen

situaciones en la vida del niño en que se podían poner en juego: “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), “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 grabarlos, 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)

Resultará gratificante comprobar al triangular los instrumentos de evaluación, como al preguntar a los niños qué cosas han aprendido con el proyecto, la respuesta mayoritaria hace referencia a los valores.

4.2.7 Resultados de la categoría *Motivación*

El proyecto resultó sugestivo 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.” 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). Nos dice un niño: “Era más entretenido al principio.” 6:7 (46:46).

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.

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).

Una de las docentes, con un grupo poco predisposto 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).

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 (38:39).

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.

4.2.8 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)

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).

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).

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).

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).

Los instrumentos no han evidenciado otros resultados no previstos.

4.2.9 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*.

4.2.10 Resultados de la categoría *Propuestas*

Esta categoría se considera esencial en el estudio pues es la 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. Por ejemplo, el investigado insinúa alterar el repetitivo modelo de las tareas de trabajo, introduciendo de vez en cuando una webquest, miniquest, caza del tesoro, investigación u otro formato distinto: “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). De hecho los mismos niños ofrecen alternativas como hacer más cortas las tareas, no tan difíciles o que incluyan algún chiste o adivinanza (6:8) 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 de 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.

La solución para poder trabajar el año que viene 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 este curso: “En la sala de informática. Que nos ponga un acceso directo y que con un click podamos trabajar.” 5:11 (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? “ 6:15 (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 básicas y valores, al margen 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. 3:44 (125:125)

La opción, para el investigador, pasaría por:

(...) diseñar las actividades de la tarea a partir de los criterios de evaluación didácticos o indicadores de evaluación de los criterios del currículo. Es decir, coger la programación didáctica de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, si es el caso, en 4º de Primaria y decidir qué indicadores vamos a trabajar en lengua, o en cada área, en cada trimestre. Las actividades se generan directamente a partir de los indicadores y no de los contenidos.

Esta forma permite trasladar mejor las calificaciones de las tareas a las áreas porque parten de los criterios de evaluación de las mismas. Y a las competencias en la medida de que los criterios son el referente fundamental para evaluarlos, según la normativa. 5:23 (92:93)

Se concluye que para ellos es mucho mejor la fórmula actual porque encaja perfectamente con su programación, pero si se planifica un proyecto similar para otro nivel, se puede considerar esa opción.

Un profesor aventura que: "Quizás, sería interesante poder utilizarlo como sistema de evaluación." 3:45 (128:128), y les parece sugerente la idea del investigador de que el último cuento del trimestre ofrezca las tareas por áreas de cara a hacer la evaluación: "Presentando bajo un mismo contexto, una tarea para lengua, otra para matemáticas y otra para conocimiento del medio. 3:48 (131:131).

Ante la certeza de que a veces: "Evaluar es lo más complicado" 5:27 (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. 5:27 (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.” 5:27 (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 de este centro, se admite también la posibilidad, avanzada por el investigador, de ampliar la investigación el curso próximo 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).

Las propuestas de los niños son claras, rotundas, pero no por ello disparatadas, así que ante su insistencia en el atractivo de las clases de Educación Física, les parece genial que además de la clase de juegos que introduce cada cuento, se culmine el mes con otra sesión de Educación Física, que sirva de colofón.

4.2.11 Resultados de la categoría *Proyección*

La pregunta clave para indagar en esta 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 mi me va muy bien.” 3:51 (138:138).

La respuesta de la última docente es sencilla: “Sí” 4:33 (117:117).

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.

4.2.12 Resultados de la categoría *Debilidades*

Los resultados de estas cuatro últimas categorías se nutren 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” 5:19 (73:73), declara el profesor. A otros docentes, les encanta que todo esté así de organizado pues facilita trabajarla en el aula, como ya he visto antes, y de hecho, el mismo docente que expone esa

possible debilidad, la plantea luego como una de las principales fortalezas del proyecto, al aplicarlo en este colegio concreto.

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 y con qué alternativas solventarlo.

4.2.13 Resultados de la categoría *Amenazas*

Cuando las dificultades vienen de fuera del programa, estamos ante amenazas del contexto como 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... 5:17 (65:65)

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.” 5:37 (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 ajena al proyecto pero perfectamente comprensibles ante la realidad que la educación pública está viviendo en estos momentos de profunda crisis económica (y de valores?): “La situación actual de la educación. Esa es la principal amenaza” 5:33 (249:249).

4.2.14 Resultados de la categoría *Fortalezas*

La primera fortaleza que se pone en el tablero es la educación en valores. Las 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.

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 apreciadas como una fortaleza por el profesor de Educación Física:

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. 5:2 (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” 5:4 (19.19).

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” 5:6 (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” 5:8 (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:

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. 5:24 8103:13)

Aun con las consabidas dificultades del final de curso.

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” 5:9 (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. 5:9 (31:31)

La flexibilidad metodológica del programa: “Hay otra cosa también importante y es que a nivel metodológico se puede trabajar de cualquier manera. No sólo de la forma tradicional” 5:12 (42:42), se muestra como una virtud añadida y aceptada por todo el profesorado.

4.2.15. Resultados de la categoría *Oportunidades*

Las oportunidades las ofrecen el contexto y en ese ámbito nos moveremos.

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” 5:3 (16:16).

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” 5:38 (160:160), son vistas: “más como una oportunidad que como una amenaza” 5:36 (164:164).

4.3. Resultados de la investigación

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 proyecto de innovación estudiado 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: *Describir los elementos básicos del programa y valorar la percepción del profesorado en relación a su idoneidad para facilitar el desarrollo de las competencias básicas en 4º nivel de Educación Primaria.*

La descripción detallada de los elementos básicos del programa se ha realizado en el apartado 5 de este trabajo, como punto de partida indispensable para conocer el proyecto estudiado y poder valorar más acertadamente sus limitaciones y posibilidades.

Numerosos datos, procedentes de los cuestionarios del profesorado, de las entrevistas y del grupo de discusión, permiten valorar la percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas.

La contribución del programa al desarrollo de las competencias quedó valorada por el cuestionario como muy alta con una media de 5 puntos sobre 5, en 5 de las 8 competencias básicas, y con media de 5 al referirse a la contribución general del proyecto a su desarrollo.

Está altísima 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. Como pudimos comprobar en el apartado de *Resultados de la categoría Competencias*, los cuatro docentes 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 básicas constituyen una de las fortalezas básicas del programa.

2. Resultados del objetivo 2: *Valorar la percepción del profesorado sobre el nivel en que la aplicación del programa facilita el desarrollo de la educación en valores y su incorporación integrada con los aprendizajes curriculares.*

El cuestionario de percepción de los docentes expuso de manera rotunda el compromiso del programa con la educación en valores. Así cuando se le pide que valore 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 sobre 5. Las mismas medias aparecen al interrogar sobre la contribución a la mejora del clima de aula.

La ayuda que ofrece el proyecto para abordar en el aula la educación en valores y la acción tutorial es muy bien valorada al contratar el resto de instrumentos de obtención de datos.

El alumnado confirma con sus respuestas abiertas en el cuestionario de motivación, las impresiones de los docentes, al asumir de forma generalizada que lo que más han aprendido con el proyecto son 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 las competencias básicas en las tareas escolares fue valorada como muy alta (5 puntos) por todos 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: *Valorar la eficacia del programa presentado sobre su capacidad para aumentar la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el proyecto.*

La percepción del profesorado manifestada a partir de los cuestionarios se puede recoger en varios de sus ítems. La motivación que la lectura de los cuentos ocasiona en los niños obtiene la media máxima de 5. Mientras que al referirnos a la lectura de las tareas asociadas a esos cuentos, baja a una media de 4,33.

Con una media de 4,67 se valoran tanto la motivación sobre las tareas, como sobre el trabajo con la ficha de lectura y valores. Estos menores índices de motivación los encontramos también en las respuestas abiertas dadas por el alumnado en los cuestionarios.

Las actividades de Educación Física, cumpliendo sobradamente su cometido de motivar el trabajo de todo el mes a partir de los juegos, obtienen los valores máximos con un 5 de media en la percepción del profesorado, y es situado por los niños como el elemento que más les ha gustado del proyecto.

El resto de indicadores sigue mostrando valores positivos de 4,33; 4,00 y 3,67, para la motivación en torno a las actividades de plástica, inglés y TIC, respectivamente.

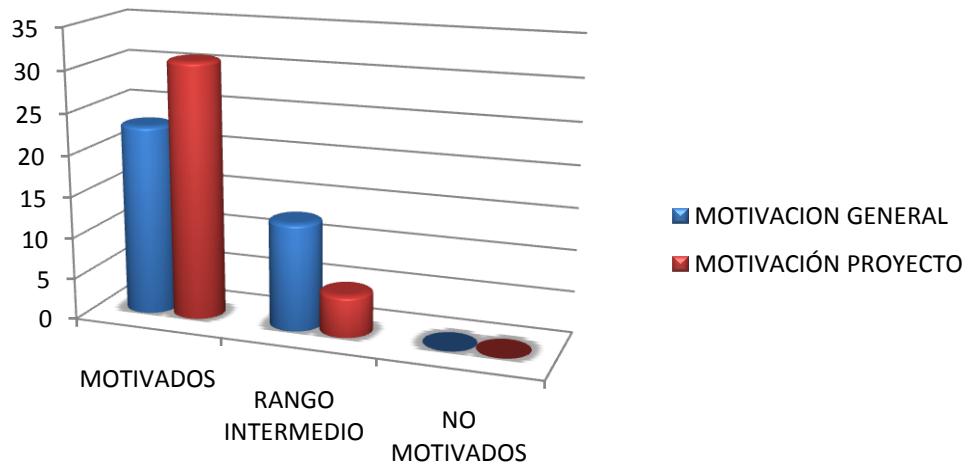
Los cuestionarios de motivación del alumnado confirman las impresiones del profesorado en gran medida. El proyecto consigue aumentar, desde la percepción de los propios niños, la motivación respecto a la que tienen en las situaciones ordinarias de clase, en todas las dimensiones consideradas en los ítems del cuestionario, salvo en el que pregunta si se sienten bien durante las clases, igualando en éste el valor de 34 (media de 0,94 y moda de 1 sobre 1), muy cerca del techo máximo de la suma de puntuaciones de todos los niños que está en 36.

Puesto que tanto en las entrevistas los alumnos como los profesores coinciden en que las propuestas resultaban a menudo complejas al alumnado, la mejora en la percepción de los niños de 6 puntos en la suma total, en el ítem concreto que pregunta sobre la dificultad de las actividades, implicaría que las actividades del proyecto les parecen menos difíciles que las habituales de clase. Esta contradicción entre el cuestionario del alumnado y el resto

de fuentes, puede deberse a un efecto de *contagio* que el atractivo del programa puede haber suscitado a la hora de llenar el cuestionario.

Sobre el número 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 muy significativo.

Figura 4.6 Incremento de la motivación



El incremento de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones correspondientes al cuestionario de motivación del proyecto, quedó suficientemente justificado al analizar ese instrumento. La comparación hecha con el análisis descriptivo se reforzó con los resultados obtenidos a partir de la aplicación del estadístico de McNemar. Esta prueba no paramétrica permitió comprobar la existencia de diferencias entre la medición de la motivación escolar general y la medición de la motivación al aplicar el programa. De los 8 ítems comparados sólo 2 mostraron cambios estadísticamente significativos favorables al proyecto, disminuyendo significativamente las ganas de que terminaran las clases (Sig. ,039) y la distracción durante el trabajo (Sig. ,031). El nivel de significación por debajo de 0,05 nos permite rechazar la hipótesis nula asumiendo que el alumnado tiene más ganas de estar en las clases del proyecto y se distrae menos durante ellas que en las generales.

En el resto de ítems, salvo en uno como ya dije, se aprecian incrementos que sin ser significativos estadísticamente, parecen muy positivos ante la constatación de que el punto de partida de la motivación reflejado en la primera medida es ciertamente alto, lo que dificulta llegar a modificar esos valores significativamente. Sirva de ejemplo, el ítem cuyo valor no se incrementa, el de si se sienten bien en clase, que fue en ambas medidas valorado positivamente por el 94,4 de los niños. O la valoración de su participación activa en las clases que pasa de un 80,6 (29 niños) de valoraciones positivas a un 91,7 (33 niños), que supone una evidente mejora pero que estadísticamente toma una significación de 0,125, lejana todavía a los valores solicitados de 0,05. Sólo algunos 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 también del 95%, se obtuvo una significación de 0,000, 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. Y eso, a pesar de que las mediciones se llevaron a cabo al final del curso, cuando, todos los datos procedentes de las fuentes cualitativas nos aseguran que la motivación del alumnado estaba en su momento más bajo respecto al proyecto.

4. Resultados del objetivo 4: *Detectar las lagunas y errores que emergen tras su puesta en práctica en un centro educativo.*

Aunque el proyecto lleva tres cursos escolares en funcionamiento y la retroalimentación aportada por su puesta en marcha en las aulas, ha sido constante, hasta ahora no habíamos planteado acercarnos desde el rigor de la ciencia a evaluar, no sólo los logros sino también los déficits que presentaba.

El objetivo 4 de esta investigación se proponía detectar los errores que emergen tras la puesta en práctica del proyecto. A tenor de los datos obtenidos se asume que:

- Los cuestionarios del profesorado aportan poca información a este objetivo pues las altas puntuaciones obtenidas no hacen emerger los fallos. Quizá, las valoraciones más bajas, las otorgadas a la contribución del proyecto a la competencia digital y la motivación del alumnado por las TIC (con una media de 3,67 sobre el máximo de 5), nos hace insistir en la necesidad de mejorar la puesta en práctica de los juegos de ordenador, que como ya se señaló no se llevó a cabo, y no porque los niños no lo desearan, como evidenciaron en la entrevista grupal.
- La repetición del mismo esquema de trabajo en todos los cuentos, introduciendo las tareas tras los juegos y lectura, llevó a considerar la pertinencia de diversificar, especialmente en los últimos cuentos el tipo de tareas para romper la monotonía y evitar el descenso de la motivación.
- Al menos un docente insiste en que la competencia cultural y artística es mejorable proponiendo manipular otros materiales que no sean el papel e incorporando de alguna manera a artistas, escritores, músicos, etc., en las tareas.
- El desajuste entre la evaluación tal y como la propone el proyecto, y como se ha 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 el que hay actualmente.
- 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 se muy valorada en el contexto de este centro, supone una dificultad, por cuanto sigue una temporalización concreta que habría que adaptar.
- 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.

5. Resultados del objetivo 5: *A partir de los resultados de esta investigación, elaborar una propuesta de mejoras que permita en mi tesis doctoral crear una renovada versión del programa para 4º nivel de Educación Primaria y una primera versión fundamentada científicamente para 2º nivel de Educación Primaria.*

El último de los objetivos específicos de esta investigación, pretendía sentar las bases para profundizar, en futuras investigaciones, en nuevos proyectos educativos que supongan una aportación científicamente avalada a la mejora del quehacer docente. Así a partir de los resultados de esta investigación, este objetivo quería elaborar una propuesta de mejoras como punto de partida de mi tesis doctoral.

En el apartado de conclusiones que se expone a continuación, se concretarán con detalle esas propuestas de mejora que me había marcado como objetivo 5.

5. Conclusiones y discusión

El rigor científico no puede ir separado de la dimensión ética de investigación. Soy consciente de que el proceso de evaluación desarrollado, el análisis de los datos y su interpretación, se haya mediado, y creo que es honesto reconocerlo, por mi propia cosmovisión del mundo, mis valores y creencias, pues en mi condición, ya expuesta, de observador participante, he asumido un alto grado de compromiso con el desarrollo del programa e inevitablemente “cierto grado de subjetividad” como dirían Rodríguez, Gil y García (1996: 124), que he intentado compensar desde el rigor del diseño.

Admitir esto como premisa de partida de mis conclusiones intenta poner en su justo valor las conclusiones y el esfuerzo por la científicidad perseguida en el diseño y su aplicación.

5.1. Conclusiones

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 la motivación escolar, el desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria del CEIP Mª Moliner de Zaragoza, de cara, como se expresaba en el objetivo general de este trabajo, al perfeccionamiento del proyecto y a la mejor comprensión de los fenómenos implicados.

Respecto al propósito general de esta investigación: Como conclusión primera y atendiendo al propósito global que recogía esta investigación, se confirma la conveniencia del uso del programa estudiado como recurso didáctico para mejorar los niveles de motivación escolar del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria, las competencias básicas y la educación en valores. O lo que es lo mismo, que realmente el *Proyecto Alegría* interviene favorablemente sobre esas variables.

Respecto a los objetivos de la investigación: Las conclusiones a las que llegamos se vinculan necesariamente a los cinco objetivos de la investigación. Por una parte se ha

investigado la percepción del profesorado en relación a la idoneidad del proyecto para facilitar el desarrollo de las competencias básicas. 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. Y por último, se investigó la motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares al trabajar con el proyecto. Hablamos, en definitiva, de la incidencia del programa en el desarrollo de las competencias básicas, la educación en valores y la motivación del alumnado al trabajar el programa. Al ahondar en estos tres aspectos emergían las lagunas y fallos del proyecto, así como propuestas para mejorarlo que han permitido satisfacer los dos objetivos restantes.

Como conclusión destacable y en respuesta a los tres primeros objetivos, la investigación nos confirma que en el caso estudiado el programa resulta de utilidad para promover mejoras en el nivel de motivación del alumnado, su desarrollo de las competencias básicas y su sensibilización hacia los valores fundamentales de la convivencia, aportando herramientas eficaces al profesorado.

Respecto a la metodología didáctica: Me parece reseñable mencionar como efecto no previsto que el contacto con el programa, según manifiestan algunos profesores, 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. Así, a pesar de las limitaciones de procedimiento, el profesorado manifiesta de forma unánime una muy alta satisfacción personal por la aplicación del programa y opina que les ha resultado útil y volverían a ponerlo en práctica en sucesivos cursos.

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, así como, plantear secuencias de trabajo globalizadas que rompan con la rigidez, artificiosidad y estanqueidad de las disciplinas escolares.

Respecto al propio diseño de investigación: Resulta relevante reseñar la potencialidad del modelo CIPP 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 que conforman el programa y que han de ser evaluados.

Aunque la evaluación de cada una de las fases de este modelo, ha sido adoptada como recurso de trabajo y no como una finalidad, su adopción ha mostrado resultados valiosos para el investigador. Se ha podido constatar que el programa responde a las necesidades del contexto en el que está inmersa la escuela, 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, tanto como docentes como alumnado.

El proceso de enseñanza no se ha ajustado en su totalidad a la planificación sugerida, en uso de la propia flexibilidad que el programa otorga al profesorado, pero creo que ciertos aspectos como la mayor atención a la evaluación de las tareas, o la puesta en práctica de los juegos TIC, ayudaran a mejorar el mismo. El que ya se lleve aplicando durante 3 cursos escolares en el mismo centro, y que se vaya a continuar en sucesivos cursos, demuestra que se ha implementado de forma suficientemente sostenible y que su diseño es viable.

Los objetivos planteados se ajustan a las necesidades detectadas, son pertinentes, factibles y evaluables. Los contenidos son actuales y adecuados a la finalidad del programa. Las actividades y tareas son adecuadas a los objetivos, a veces de excesiva complejidad para el grupo diana, evaluables y atractivas, pero requieren diversificar su forma de presentación en los últimos cuentos. La metodología es flexible y permite aplicar fórmulas muy diversas de trabajo, especialmente cooperativas, pero igualmente aplicables desde orientaciones más tradicionales.

5.2. Propuestas de mejora

Los resultados de la investigación, las lagunas detectadas y las propuestas que han emergido, me llevan a plantear las siguientes líneas de actuación para mejorar el programa o construir otros de similar naturaleza en otros niveles educativos:

- Modificar el formato de algunas de las tareas de los cuentos finales combinando el modelo actual con otras fórmulas: miniquest, caza del tesoro, 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.
- Modificar la temporalización de modo que, manteniendo los siete cuentos y empezando, como hasta ahora en octubre, se acabe el proyecto en abril, no en mayo, suprimiendo el lapsus de descanso del marzo. Evitamos que el calor de mayo y el cansancio de final de curso, afecten tanto al trabajo.
- 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...
- Añadir nuevas dinámicas, poesías, etc., para trabajar los valores específicos del cuento, a modo de banco opcional de recursos. Un *rincón de los valores*, al que el docente pueda recurrir, si ve la necesidad de reforzar, por ejemplo, el trabajo de autoestima.
- Considerar al planificar las actividades de plástica, además de que tengan que ver con el valor del cuento en cuestión, como ya hacíamos, que los materiales sean más variados, evitando el uso exclusivo del papel o la cartulina.
- De cara a un nuevo proyecto para otro nivel educativo, diseñar las actividades de las tareas a partir de los criterios de evaluación didácticos o indicadores de evaluación de los criterios del currículo. Es decir, coger la programación didáctica de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, si es el caso, y

decidir que indicadores vamos a trabajar en lengua, o en cada área, en cada trimestre. Las actividades se generan directamente a partir de los indicadores y no de los contenidos.

Esta forma permite trasladar fácilmente las calificaciones de las tareas a las áreas por cuanto parten de los criterios de evaluación de las mismas, y a las competencias en la medida de que, según la normativa, los criterios son el referente fundamental para evaluarlas.

- Potenciar el visionado de vídeos que conecten con situaciones reales y los valores de los cuentos para apoyar la presentación y el trabajo de las tareas competenciales.
- Mejorar en cantidad y formato 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, tipología de preguntas, etc.).
- Añadir una sesión final de Educación Física al final del mes, de modo que los niños tengan su primer contacto con los cuentos jugando, pero también se despidan jugando.
- Simplificar la evaluación de las tareas competenciales aplicando el esquema de las *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. Al ser tareas globalizadas integran habitualmente 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 da la calificación total de la tarea. Si imaginamos que la suma total de la tarea es, 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; sin

embargo le complica al niño entender qué significa que ha conseguido 9 puntos sobre 15. 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. Las dos formas presentan ventajas e inconvenientes a nivel de registro e interpretación de los resultados numéricos. La idea de las triadas viene 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 conocimiento del medio. La tarea se contextualiza a partir de un centro de interés, como siempre hemos 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 5.1.



Figura 5.1. Estructura porcentual de las triadas competenciales

- Las tareas permiten desarrollar y evaluar competencias. Podría considerarse 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. A partir de la idea de las triadas competenciales encontramos una posible solución. Sería diseñar una tarea evaluativa centrada en la competencia lingüística, otra en la matemática y la tercera en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Podría creerse entonces que prescindimos de la globalización 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 documentos distintos. El contexto compartido da unidad, sentido global a la propuesta. El resultado sería algo así:



Figura 5.2. Estructura de una triada competencial adaptada para evaluar sumativamente

Adicionalmente, la buena acogida y reconocimiento que el programa ha tenido entre el alumnado, profesorado y familias, invita a considerar la posibilidad de generar una propuesta similar para el primer ciclo de primaria, tomando como punto de partida las propuestas de mejora resultantes de este estudio. Y ello, entendiendo que toda reforma educativa tiene que pasar para su implantación real, por la consideración previa de lo que se 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.

5.3 Discusión

En la línea definida en esta investigación, este trabajo ha proporcionado un análisis y resultados ciertamente positivos, no exentos de aspectos relevantes mejorables, que contribuirán, sin duda, al sostenimiento del proyecto de innovación en el tiempo y a su perfeccionamiento,

Pero es necesario destacar que estos resultados han de ser interpretados con la debida cautela. Sin duda, este estudio cuenta con limitaciones entre las que señalaría que la investigación se ha focalizado en un estudio de caso, en una realidad concreta, por lo que es probable que en otros contextos, con alumnos y profesores diferentes, los resultados fueran distintos, y desde un diseño no experimenta que no nos permite establecer relaciones causales. No obstante, dado que se ha estudiado la puesta en práctica sucesiva en un mismo centro educativo durante tres cursos escolares, con la intervención de diferentes profesores y alumnos, los resultados pueden ser ilustrativos y contribuir a mostrar estrategias de implantación de las competencias básicas y los valores en el aula de forma integrada, al menos para colegios de características similares a las del que nos ocupa.

Avanzar en el estudio y evaluación de programas vinculados al desarrollo integrado de las competencias básicas 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 aquí 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 básicas está suponiendo, el grado de cambio y avance que se lograría mejorando algunas de las condiciones que se han visto efectivas o no, como por ejemplo, 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.

En el ámbito aplicado, creemos que es necesario crear más programas educativos sustentados en las competencias básicas y, acto seguido, realizar más 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 para mejorar futuros proyectos. Quede constancia de que al momento de elaborar este documento, no tenemos conocimiento de programas similares aplicados 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.

Es sensato reconocer que a pesar de los cambios y avances manifestados por el alumnado, sin embargo, la consolidación y profundización de estos cambios requerirá, sin duda, 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.

Merece ser considerada la flexibilidad a nivel metodológico como 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 ejemplo, 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.

Ampliando esta misma flexibilidad metodológica, juzgo que una posible mejora de cara a la continuidad de esta investigación como tesis doctoral, podría estar en la incorporación de una fase cuasiexperimental en la que incluyamos junto a los grupos experimentales algún grupo de control no equivalente no sometido al programa para contrastar resultados. Al decir, “no equivalentes” me refiero a la obligada falta de aleatoriedad al construir los grupos que nos vendrían dados por la conformación natural de grupos-aula y por la decisión personal, y ajena al investigador, de ciertos docentes sobre su interés o no por aplicar el proyecto. Ampliando la muestra de estudio al ámbito rural tendríamos cuatro grupos experimentales y cuatro de control. Estaríamos ante un diseño evaluativo a partir de un estudio de casos múltiple. En la ciudad de Zaragoza, los grupos experimentales estarían formados por dos grupos-clase, pertenecientes al CEIP M^a Moliner de Zaragoza, el mismo centro que ha participado en el presente estudio, y dos grupos de

control del CEIP Calixto Ariño; dos centros muy cercanos, del mismo barrio y con un perfil de alumnado muy similar perteneciente a familias trabajadoras con una fuerte presencia de inmigración y minorías étnicas. En la zona rural la oportunidad de ampliar la investigación surge ante el interés manifestado por una docente por aplicar el programa en el curso 2012/2013, en un centro de línea cuatro donde va a ver varias clases que no lo van a trabajar, y cuyo alumnado es mayoritariamente de origen español y de familias de clase media. Podría establecerse así grupos experimentales y de control.

Los centros elegidos serían ilustrativos de buena parte de la variedad de centros educativos que existen en Aragón, y permitirían establecer un análisis comparativo de centros en los que se ha aplicado el programa o no, diferenciando entre centros urbanos y rurales, entre centros con alumnos procedentes mayoritariamente de familias de nivel sociocultural medio-bajo y centros con alumnado de familias de clase media, centros con alumnado multiétnico y centros con alumnado principalmente autóctono.

Partiríamos entonces de grupos ya formados, que aunque presentan condiciones teóricamente similares en ambos casos, no podemos asegurar que son equivalentes con lo que los resultados podrían ser atribuidos al programa o a factores no reconocidos. No obstante, se buscaría controlar esta circunstancia aplicando un pretest en competencia lingüística al principio del curso y, al final del mismo, un postest para comprobar las diferencias de resultados entre grupos en función de las diferencias iniciales. 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 esa competencia, 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, por lo que, respetando la necesaria flexibilidad de todo programa educativo, el profesorado que voluntariamente participe en los grupos experimentales, debería comprometerse con su aplicación sistemática, al menos en un cierto porcentaje que habría que consensuar.

Es muy posible, que la evaluación del producto, como una de las fases del modelo CIPP seguido, abordada desde esta metodología cuasiexperimental, e incorporando variables de estudio como el contexto urbano o rural, el género, la tipología de centro respecto al origen del alumnado, pudiera aportar luz a los numerosos interrogantes que quedan abiertos.

Esta experiencia como investigador me ha mostrado no sólo la relevancia y complejidad que la evaluación de programas puede conllevar, sino, sobre todo, su valor para entender la realidad y, sobre todo, para ayudar a transformarla mejorándola.

Las opciones, los interrogantes, las vías que se abren..., son muchas pero quisiera 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 para ayudar al profesorado a implementar de forma integrada las competencias básicas y la educación en valores en el aula, en 4º nivel de la Educación Primaria; así como que los resultados sugieren líneas de avance y mejora que sin duda podrán contribuir a perfeccionar el programa y a establecer un punto de partida más consistente y riguroso para construir futuros programas en otros niveles educativos que sean útiles a las finalidades de la educación. Finalidades que sin queremos que no se alejen de la mejora de la condición humana y la sociedad, deberán contemplar el pleno desarrollo de la personalidad del niño y su felicidad.

6. REFERENCIAS

- 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.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas.* Cuadernos metodológicos, N° 2. Madrid: CIS.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M.M. (2010). *Programa “Aulas Felices”.* *Psicología Positiva aplicada a la Escuela.* Consultado el 16-12-10: <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>
- 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: Arial.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción.* Barcelona: Martínez Roca.
- Barquín, J.; Gallardo, M.; Fernández, M.; Yus, 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.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el 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. (71-90).
- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14, N° 2. 361-376.
- Benítez, L.J. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores.* Madrid: PPC.

- Bernal Agudo, J.L. (2011). *Las competencias docentes*. Pendiente de publicación en Síntesis.
- Bernal Guerrero, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (17), 97-128.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- 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.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1970). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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. Consultado el 07-12-12:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65851>
- 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*. La Coruña: Netbiblo. (pp. 76-87).
- 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.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid. Editorial Aguilar.

- Coll, C, Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. Consultado el 21-02-08: <http://www.ub.edu/grint>
- 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.
- 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.
- Comisión de las Comunidades Europeas, (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Consultado el 23-12-11:
http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Concejo Educativo de Castilla y León (2007). *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir* Documento de trabajo. Consultado el 21-02-08: www.concejoeducativo.org/
- Contini, N. (2005). *La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana*. Argentina: Universidad Nacional de Tucuman.
- Cortés, A. (2010). Las competencias básicas. *Comunidad Escolar. Periódico digital*. 24 septiembre 2010. Consultado el 23-12-11:
<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/878/tribuna.html>
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cury, A. (2005). *Padres brillantes, profesores fascinantes*. Barcelona: Grijalbo
- De la Orden, A. (1991). *Investigación evaluativa. Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Consultado el 22-10-07: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- 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*, Vol. 5. Nº 3, 152-172.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Escudero, 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*, Vol. 9, Nº 1, 11-43. Extraído el 20 de abril de 2012 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.
- Gasperi, R. (2010). Investigación evaluativa del programa “Escuelas Promotoras de Salud”. *TEACS, Año 03*, Nº 05, 77-92.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- García García, E. (1996). Inteligencia y metaconducta. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50 (3), 297-312.
- García, L. A., Muñoz de Bustillo, M. C. y Hernández, C. M. (2001). Campo Abierto. *Revista de Educación. ISSN 0213-9529*: 13-32. En Pérez-Llantada M. C., López. A. y Gutiérrez, M. T. (2009) *Evaluación de programas e intervenciones en Psicología*. Madrid: Dykinson. 401-420.
- 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). Programa Redes. RTVE. Emitido el 9/12/2011. Consultado el 02-12-12: <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>
- Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón* (52:4), 523-535.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Gutierrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández, M.E. (2008). 126 Aniversario de la Escuela Normal para Profesores (discurso oficial). *Gaceta normalista. Año X. N° 182*. Taluca (México). Consultado el 07-07-12:
http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/cben_p_pdf_gaceta182.pdf
- Javier, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, nº 2, 319-339.
- Julián, C. y Narváez, C.G. (2010). Motivación y ejercicio docente en la educación superior. Una aproximación conceptual. *Educere*. Junio 2010.
- Johnson, D.W, Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona Paidós.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.
- 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.

Martínez Martín, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En Santos, M. (Ed.) *A pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: ICE da USC (pp. 39-69).

Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Revista Educación XXI, N° 1.73-91*. Consultado el 07-01-12:
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf>

MEC, (2006). *Curriculum y competencias básicas*. Documento de trabajo. Madrid.
Consultado el 24-11-12:
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/concepto/Institucionales/Curriculo%20y%20Competencias%20Basicas_MEC.pdf

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París:
UNESCO.

Moya, J. y Luengo. F. (2008). *Las competencias básicas y el desarrollo curricular de tareas sociales: claves del éxito escolar*. Consultado el 07-03-12:
http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CF0QFjAE&url=http%3A%2F%2Fweb.educastur.princast.es%2Fcpr%2Fnalon_caudal%2Fdownloads%2Fmarcoatlantidaccbbcomunicacion.doc&ei=cAP4T6ieGcmGhQf9rr3cBg&usg=AFQjCNHvh1kdnScOVwW_7iP1ptq3h4WJDA

Moya, J. y Luengo. F. (2009) (Coords.). *Proyecto Atlántida. Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida. Consultado el 14-03-12:
http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/296/mod_resource/content/2/Competencias_2009.pdf

Noguera, J. (2002) coord. *Debate sobre el sistema educativo catalán. Conclusiones y propuestas*. Barcelona: Consell d'Avaluació del Sistema Educatiu.

OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
Consultado el 23-12-11:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- Paniego, J.Á. (1999). *Cómo educar en valores*. Madrid: CSS.
- Parsons, L. (2006). *Cómo solucionar los problemas en el aula*. Barcelona: Ceac
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage. (ed rev.1990).
- Pérez Gómez, Á. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de educación de Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Juste. R. (1995) Un modelo para la evaluación interna y externa de programas educativos. En Pérez Juste, García Llamas, J.L., Martínez Mediano, C. (coords.) *Evaluación de programas y centros educativos*. (pp. 31-168). Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1995a). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Willar (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*. Vol. 18, nº 2. 261-288. Universidad de Murcia. Consultado el 01-06-12: <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*. La Coruña: Netbiblo. (pp. 54-75).
- 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.

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*. Consultado el 26-06-12: <http://www.competenciasbasicas.net/>

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.

Real Academia de la Lengua Española (2004). Disponible en: <http://www.rae.es>.

Rebolloso, 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. Consultado el 10-01-12: http://www.e-cons.net/news/last_meetings/pdfevaluac/EvaluacionProyectos_cast.pdf

Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de orientación. En Álvarez, V. (coord.). *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: Alfar.

Rodríguez, J. y Álvarez, V. (2005). Evaluación del diseño del Programa “Magallanes-Atando cabos”. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.23, nº 2, pp. 363-390. Consultado el 10/01/12.: <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.

- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50/5- 10.
- Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1989). *Evaluación: Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Sánchez, C. (2007). *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?* Barcelona: Octaedro.
- 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. (2001). *Evaluación de programas de educación a distancia*. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 30-12-11:
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.
- 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.
- 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* (4th. edición). México: Trillas.
- Stake, R. E. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1985). *A triarchic theory of human intelligence*. New Yor: Viking.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. y otros (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illions: 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. Consultado el 26-06-12:
http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf
- Tejada, J. (1998). *La evaluación de programas: consideraciones generales.* En Dimensiones de la evaluación, cap. 1. UAB. Consultado el 27-04-12:
<http://noguera.fcep.urv.es/qualitat2/bloque3/material/capitulo1.pdf>
- Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas.* MóduloVI: Investigación e innovación formativa. Grupo CIFO. Barcelona.UAB. Consultado el 25-06-12:
http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf
- Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias.* Proyecto Mesesup. Consultado el 20-12-11:
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.
- 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.* La Coruña: Netbiblo. (pp. 2-11).
- Touriñán, J.M. (2008a). 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.* La Coruña: Netbiblo. (pp. 12-31).
- Touriñán, J.M. (2008b). 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.* La Coruña: Netbiblo. (pp. 196-225).
- Tuts, M. y Martínez, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía*. Madrid: Catarata.
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *REIFOP, 12* (2), pp. 19–37. Consultado el 03-04-12: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf
- Vander, J.V. /1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid. Paidós.
- Vásquez, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor* (I). Suplemento Cultural de Últimas Noticias, (1606), 1-3.
- 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-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho.
- 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*. La Coruña: Netbiblo. (pp. 106-125).
- Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa, 161*, 40-46.

Referencias específicas de legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 mayo 2006).
- 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 (BOA, 3/12/2007).

Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA, 3/12/2007).

Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE 8 diciembre 2006).

